MİLLÎ EĞİTİM

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

Yaz / Summer 2026 • **Yıl** / Year: 55 • **Sayı** / Number: **251**

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni
General Publishing Director
Doç. Dr. Cem GENÇOĞLU
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı
President of the Board of Education

Yayın Yönetmeni
Publishing Director
Hatice Nur KİRAZ AKKAŞ
Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı
Head of Department of Educational Research

Bilimsel Yayın Koordinatörü
Publications Coordinator
Dr.Emine Şimşek

Yazı İşleri
Editorial
Tuğba ARSLAN TUNA/Yazı İşleri Müdürü
Nisa Nur GÜNEYLİ
Yasemin SORGUCU

Yayın Kurulu
Editorial Board
Prof. Dr. Ünsal UMDU TOPSAKAL/Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Semih AKTEKİN /Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Alipaşa AYAS / Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ /Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ORÇAN /Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK /Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ /Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Elif ERGİN /Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Adem POLAT / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Gülnur AYDIN / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Başeditör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Kurul Başkan Yardımcısı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Editör Yardımcıları
Assistant editors
Emine DEMİREL KAYA
Ferda KOÇAK

Editörler
Editors
Dr. Hatice HERDİLİ ŞAHİN
Dr. Zeynep GÜLER
Dr. Ceren ARAS
Dr. Murat DÖLEKER

Mizanpaj Editörü
Layout Editor
Dr. Nazıme ÖZGÜR TAMDOĞAN

Dil Editörleri
Language Editor
Kadriye ÖĞÜT
Ayça KÖKSAL

Kapak Tasarımı
Cover Design
Buket AKYÜREK

Dizgi
Typesetting-Composition
Esma Burcu KUŞ

Adres
Address
Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara
e-mail:ttkb.egitimarastirmalari.med@meb.gov.tr
web: ttkb.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 (312) 413 43 00

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
Publications of Ministry of National Education
11134

Süreli Yayınlar Dizisi
Periodicals Series
398

02.10.2024 tarih ve 115705837 sayılı makam oluru ile 110 adet basılmıştır.
The journal was printed in 150 copies with the official approval of the Ministry of National Education, dated 02.10.2024, under approval number 115705837.

Millî Eğitim dergisi; **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, SOBIAD** *Türkçe veri tabanı ve*
SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları
Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım
MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

1. Examining the Influence of L1 on Feedback Literacy: A Cross-Cultural Feedback Literacy Study/ *Ana Dilin Geri Bildirim Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi: Kültürlerarası Bir Geri Bildirim Okuryazarlığı Araştırması. Sabahattin YEŞİLÇINAR, Kaveh JALILZADEH, • Mehmet ŞATA 1189*

2. Öğretmenlerin Gözünden Görme Engelli Öğrencilerin Fen Bilimleri Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri/*Difficulties and Solution Suggestions in Science Education of Visually Impaired Students from Teachers' Perspective. Önder İŞLEK , • Cahit ŞAHİN 1211*

3. Türk Eğitim Sisteminde Okulların Denetimine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri: Bir Durum Çalışması/ *Views of School Principals on School Supervision in The Turkish Education System: A Case Study. • Hüseyin ÇAKIR, Şefika Şule ERÇETİN 1237*

4. Eğitim Denetimi Kuramsal Tutum Ölçek Bataryası (EDEKTÖ-B): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması/ *Educational Supervision Theoretical Attitude Scale Battery (ESUTAS-B): Validity and Reliability Study. • Kübra Nur ÖZERTEN, Erdal TOPRAKÇI 1263*

5. Lise Türlerine Göre Okul Misyon İfadelerinin Doğal Dil İşleme Teknikleriyle Analizi/*An Analysis of School Mission Statements Across High School Types Using Natural Language Processing Techniques . • Mehmet Fatih KARACA, Münir ŞAHİN.....1303*

6. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kapsamında 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi/*An Examination of Speaking Activities in the 5th Grade Turkish Textbook Within the Scope of the 2024 Turkish Language Course Curriculum. • Fetullah UYUMAZ , Ahmet KARADOĞAN 1345*

7. Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Kidfluencer Algıları: Fenomen Çocuklar Üzerine Metaforik Bir Araştırma/*Child Development Program Students' Perceptions of Kidfluencers: A Metaphorical Study on Phenomenon Children • Umay Büşra CELİLOĞLU.....1371*

8. Kadın Yöneticilerin Eğitim Örgütlerinde Kadın Yönetici Olma Konusundaki Deneyim ve Düşünceleri Mersin İli Örneği/*The Experiences and Opinions of Women Managers on Being Female Managers in Educational Organizations: Sample of Mersin Province. • Seda ÇULHA, Ayşe BALCI KARABOĞA.....1405*

9. Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'na İlişkin Görüşleri/*Opinions of Faculty of Education Instructors and Students on the New Teaching Profession Law. Adil ÇORUK,• Burcu BİLİR KOCA 1437*

10. Ahlaki Duygular Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması/*Adaptation Study Of The 'Moral Emotional Questionnaire' Into Turkish. • Tuğba ÇANDIR KABAYEL, Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK.....1475*

11. Predictive Relations Between Teachers' Cultural Values and Their Perceptions of Cultural Leadership and Classroom Management Approaches: A Kosovo-Türkiye Comparison/*Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ile Kültürel Liderlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Kosova-Türkiye Karşılaştırması. • Esin METLİLO, Bilal YILDIRIM 1493*

12. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojisine İlişkin Algıları: Bir Metafor Çalışması */Special Education Pre-service Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence Technology: A Metaphor Study. • Selin ÖZER, Sunagül SANİ BOZKURT 1523*

13. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim, İlkokul ve Ortaokul Kademelerinde Yer Alma Durumları */The Situation of Social Sciences Domain Skills in the Common Text of the Century of Türkiye Education Model at Preschool, Primary, and Secondary School Levels. Banu DİKMEN ADA,• Müge KUNT BAYRAMOĞLU 1545*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri / *Publication Principles of the Journal of National Education.....1597*

Examining the Influence of L1 on Feedback Literacy: A Cross-Cultural Feedback Literacy Study

RESEARCH ARTICLE

Sabahattin YEŞİLÇINAR[1], Kaveh JALILZADEH[2] Mehmet ŞATA[3]

1 Assoc. Prof. Dr, Muş Alparslan University, English Language Teaching, sycinar@yahoo.com.
ORCID: 0000-0001-6457-0211

2 Asst. Prof. Dr., Istanbul University Cerrahpasa, School of Foreign Languages, kaveh.j@iuc.edu.tr.
ORCID: 0000-0003-3113-512X

3 Assoc. Prof. Dr., Yuzuncu Yil University, Education Sciences, mehmetsata@yyu.edu.tr.
ORCID: 0000-0003-2683-4997

Cite: "Yeşilçınar, S., Jalilzadeh, K., & Şata, M. (2026). Examining the influence of L1 on feedback literacy: A cross-cultural feedback literacy study. *Millî Eğitim, 55*(251), 1189-1210. DOI: 10.37669/milliegitim.1638231"

Received: 12.02.2025
Accepted: 08.10.2025
DOI: 10.37669/milliegitim.1638231

Keywords:
feedback literacy, culture and feedback, item biases in feedback literacy, cross-cultural feedback literacy study

Abstract

This study examines the impact of L1 (native language) on feedback literacy among EFL learners from Türkiye, Iraq, and Iran. It also investigates potential item biases in feedback literacy across diverse contexts and explores variations in feedback literacy levels based on native language, language proficiency, and gender. By focusing on these variables, the research highlights the multifaceted nature of feedback literacy and its dependency on both individual and contextual factors. The findings emphasize the significance of students' literacy backgrounds, cultural influences, and prior educational experiences in shaping feedback literacy, advocating for an inclusive and culturally sensitive approach. This approach is particularly critical for addressing the challenges faced by linguistically diverse learners in higher education contexts. The findings shed light on the intricate interplay of cultural, linguistic, and educational factors in feedback literacy and offer practical insights for educators and institutions. Understanding the role of L1 in feedback provision contributes to the knowledge of effective feedback practices for diverse language learners. Recognizing the diverse literacy backgrounds and experiences of students enables higher education institutions to better support the development of feedback literacy, fostering inclusive and culturally responsive learning environments. This study contributes to the existing literature on feedback literacy and provides a foundation for further exploration. Educators and institutions can benefit from these findings by adopting context-sensitive approaches to feedback literacy, promoting effective feedback practices in language learning contexts.

Ana Dilin Geri Bildirim Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi: Kültürlerarası Bir Geri Bildirim Okuryazarlığı Araştırması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Anahtar Kelimeler:
geri bildirim okuryazarlığı, kültür ve geri bildirim, geri bildirim okuryazarlığında madde yanlılıkları, kültürlerarası geri bildirim okuryazarlığı çalışması

Öz

Bu çalışma, Türkiye, Irak ve İran'dan İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler (EFL öğrencileri) arasında ana dilinin (L1) geri bildirim okuryazarlığı üzerindeki etkisini incelemektedir. Aynı zamanda, geri bildirim okuryazarlığı ile ilgili maddelerin farklı bağlamlardaki olası yanlılıklarını araştırmakta ve geri bildirim okuryazarlığı seviyelerindeki farklılıkları ana dil, dil yeterliği ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirmektedir. Bu değişkenlere odaklanarak, araştırma geri bildirim okuryazarlığının çok yönlü doğasını ve bireysel ile bağlamsal faktörlere olan bağımlılığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin okuryazarlık geçmişlerinin, kültürel etkilerin ve önceki eğitim deneyimlerinin geri bildirim okuryazarlığını şekillendirmedeki önemini vurgulamakta ve kapsayıcı, kültürel olarak duyarlı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, özellikle dilsel çeşitlilik gösteren öğrenicilerin yükseköğretim bağlamında karşılaştıkları zorlukların ele alınmasında kritik bir rol oynamaktadır. Araştırma, geri bildirim okuryazarlığındaki kültürel, dilsel ve eğitsel faktörlerin karmaşık etkileşimine ışık tutarak, eğitimciler ve kurumlar için pratik öneriler sunmaktadır. Ana dilin geri bildirim sağlama sürecindeki rolünü anlamak, farklı dil geçmişlerine sahip öğrenicilere yönelik etkili geri bildirim uygulamalarına ilişkin bilgi birikimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin çeşitli okuryazarlık geçmişlerini ve deneyimlerini tanımak, yükseköğretim kurumlarının geri bildirim okuryazarlığını geliştirmek için daha iyi destek sunmasını sağlayarak kapsayıcı ve kültürel olarak duyarlı öğrenme ortamlarını teşvik etmektedir. Bu çalışma, geri bildirim okuryazarlığına ilişkin mevcut literatüre katkı sunmakta ve daha ileri araştırmalar için bir temel oluşturmaktadır. Eğitimciler ve kurumlar, bu bulgular doğrultusunda bağlama duyarlı yaklaşımlar benimseyerek dil öğrenimi bağlamlarında etkili geri bildirim uygulamalarını destekleyebilirler.

Introduction

Feedback is a crucial component of instruction and learning, but much evidence suggests that students are frequently dissatisfied with the feedback procedures they encounter. (e.g., Winstone & Carless, 2019). Feedback has been claimed to have the potential to improve students' capabilities to evaluate their own work and others (Carless & Boud, 2018; Tai, et al., 2018) throughout the learning process. Recently, feedback literacy has been introduced in feedback literature as a new area which requires researchers to carry out empirical studies to explore the extent to which teachers and learners are feedback literate. Such investigations are vital for understanding how feedback can be optimized to support effective learning outcomes. Investigating students' feedback literacy could contribute to the main issue on the efficiency of giving feedback on the students'second language development. Some researchers (Bitchener & Ferris, 2012; Sia & Cheung, 2017) have argued the usefulness of feedback in developing students' writing at the linguistic and the micro level of writing (grammar, vocabulary, syntax), while other reseachers (e.g., Vattøy & Smith, 2019) have mentioned that the efficiency of feedback depends on the extent to which it contributes to the development of students' cognitive and metacognitive aspects of writing and their macro processes of writing (developing students' ideas, rhetorical development, and areas of revision including coherence/cohesion, content, paragraphing, purpose, lexical choice, and developmental aspects of a text). These findings highlight the multidimensional nature of feedback and the need for a comprehensive approach to fostering feedback literacy.

Feedback mechanisms in higher education are frequently misunderstood, challenging to implement successfully, and do not substantially impact student learning as intended (Boud & Molloy, 2013; Evans, 2013). Researchers have put forth a definition of intercultural feedback literacy, which involves the acknowledgment and comprehension of the impact of cultural elements on feedback processes. It also entails taking appropriate actions to ensure effective and suitable participation in cross-cultural feedback interactions. Cultural, historical, and social institutions influence people's beliefs, thoughts, and behaviors. Mediational tools such as literature, art, media, language, technology, and number systems reflect these sociocultural frameworks (Wertsch et al., 1993). This component also emphasizes the consequences of changing educational conditions, particularly educational reforms associated with devolution and commercialization, on the teaching profession in many countries, which makes instructors feel increasingly more deskilled and endangered (Gao et al., 2024). Such vulnerabilities are often mediated by the sociocultural contexts in which teachers operate, underscoring the critical role of context in feedback practices.

Given that feedback literacy is a relatively new concept and that cultural elements play a pivotal role in its development, further research in this area is essential. Investigating intercultural feedback literacy will address the gap in empirical studies and provide valuable insights into how cultural factors influence feedback processes. Accordingly, this paper focuses on feedback literacy, with a particular emphasis on the intercultural feedback literacy of both English as a foreign language (EFL) students and teachers. It aims to offer practical implications for teacher training and curriculum development, especially concerning the supportive role of L1 in enhancing EFL students' feedback literacy. Based on this focus, the following research questions were formulated:

- Is there a significant difference in EFL students' feedback literary levels according to their native language, language proficiency, and gender?
- Is feedback literary biased by native language, language proficiency, and gender?

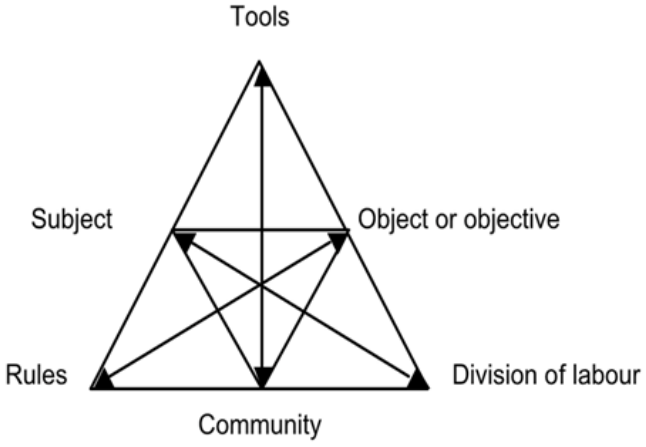
Conceptual Framework

Activity Theory and Language Learning

Because of its roots in dialectical materialism, old German philosophy, and the writings of Vygotsky (1987), the contemporary obsession with the activity theory is notable. Aleksandr Luria and A. N. Leont'ev, two of Vygotsky's students, contributed substantially to this theory by incorporating social, cultural, and historical elements into explaining how the human mind functions (as cited in Vygotsky, 1987). This is known as the second-generation activity theory. Vygotsky initially proposed practical human labor activity as a broad explanatory category of psychology; however, Leont'ev (as cited in Vygotsky, 1987) developed this idea by defining historically developing object-practical training as the fundamental unit of analysis and the explanatory principle determining the origins, structure, and contents of the human mind. Modern activity theory has recognized the significance of cognition as the foundation by viewing practical labor activity as synonymous with it. It has been widely applied to classroom learning, linguistics, and speech act theory (Roth & Lee, 2007).

Figure 1

Basic Structure of Activity Theory Adapted From Engestrom et al. (1990)



Activity theory merits greater acceptance in the educational world because it addresses the troublesome gaps between the individual and collective, physical and mental, biography and history, and praxis and theory (Roth & Lee, 2007), 'development and change' (Kaptelinin & Nardi, 2006), teacher (de)motivation (Song & Kim, 2016), in promoting L2 teacher motivation (Sampson, 2016), and emotions (Leontyev, 1978). According to Burkitt (2021), emotions go beyond merely serving as internal cues and color all of our object-oriented social interactions, contributing to our psychological understanding of a particular item, action, image, or meaning. Therefore, emotions are a product of how the human personality has evolved across history and culture and are connected to other inseparable components of experience like need, perception, and cognition. In the same vein, activity theory model states that L2 teaching is a special profession with distinct motivating traits (Dörnyei & Ushioda, 2011). Due to their social and interpersonal nature, classrooms are particularly relevant to this position. Additionally, activity theory provides a possible framework for recognizing, classifying, and resolving educational tensions that are common in language instruction (Farrell, 2016). With this regard, helping students become lifelong learners is a key objective of educational reform. In order to achieve this goal, teachers must build on their students' prior learning and assist

them in gaining the self-assurance in emotion that results in competence (Mahn & John Steiner, 2002). According to empirical evidence from research by Oyserman et al. (2002), it is possible to create interventions that encourage students to construct specific, academically-focused versions of themselves, which in turn increases their interest in school.

The use of activity theory would be advantageous to thoroughly explore the dynamic interactions between the individual teachers and their working environments. Dörnyei (2007) claims that "the cognitive-situated period of second language motivation research shifted the attention to classroom-specific aspects of motivation and created a fertile ground for educational implications directly relevant to classroom practice," (p. 111). According to the research, the emotional strain that EFL teachers experience in the classroom may lead them to choose teacher-centered strategies that require less emotional strain. It is normal for new EFL teachers to become tense when engaging with their pupils and coworkers (Kim & Kim, 2018). The teachers noted that because their pupils were disruptive in class and rarely engaged in expressive language learning activities, teachers became impatient with them. Teachers had to put in a lot of emotional work to suppress their feelings of overwhelm; as a result, they altered their class plans going forward to reduce the amount of emotional work needed. Teachers have a propensity to avoid using speaking activities in their everyday lessons due to their prior experiences with emotional labor. Kim and Kim (2018) suggest that "when teachers put too much effort into managing their emotions, it has a negative effect on the overall job satisfaction, potentially leading to burnout" (p. 26). Teachers must therefore be ready with ways like expressing their emotional concerns with coworkers in order to lessen the emotional workload before they burn out). To do this, teachers can join a teacher learning-community where they can see model lessons and work together with other teachers who have similar interests. By co-learning in the teacher learning community, this can transform their knowledge and practices.

The Role of Cultural-Historical Context in Language Learning

The culture-historical context, which refers to the more extensive social, cultural, and historical variables that influence activity systems, is another crucial component of activity theory (Engeström, 2001). These factors include national or regional educational policies, cultural attitudes toward language learning, and the colonial legacy of linguistic dominance in language instruction. Such cultural-historical elements influence not only the overarching goals and expectations of language education but also the resources and opportunities available to educators. These influences can significantly affect teacher emotions. For example, teachers working in environments where language education is undervalued or underfunded may feel frustration or discouragement. Conversely, teachers in contexts where language education is highly prioritized often experience greater motivation and positivity. Similarly, cultural-historical elements can shape the emotional experiences of students and their families. Winstone and Carless (2019) suggest that utilizing L1 as a medium for foreign language learners to engage with feedback provided on their writing can greatly enhance their ability to understand and implement the feedback.

Literature Review

Feedback Literacy

Feedback literacy is becoming more and more important in educational settings. It refers to students' ability to use feedback to improve their learning. Carless and Boud (2018) characterize feedback literacy as the ability of learners to comprehend, interpret, and utilize feedback constructively. It entails more than just receiving comments; it requires an active and critical engagement with feedback that impacts learners' subsequent academic practices and development.

Being feedback literate means that a student has the skills and predispositions that let them: -Understand what feedback is for and why it is important.- Understand feedback correctly in the context of their learning. -Use strategies to make the feedback useful. -Self-regulate learning based on feedback.- Actively seek and ask for feedback to help continuous development. Because feedback processes are so complicated, a number of studies have defined feedback literacy as a multidimensional construct. Molloy et al. (2020) put forth a model implemented in the Feedback Literacy Scale (FLS), which delineates essential dimensions that characterize learners' engagement with feedback: 1. Appreciating Feedback—Knowing why feedback is important for learning and making progress.2. Making Judgments: The ability to look at one's work critically in light of the feedback criteria.3. Managing Affect: Dealing with the feelings and motivation that come up during the feedback process.4. Taking Action: The ability to make changes based on feedback to make future work better. These dimensions emphasize that feedback literacy encompasses not only knowledge but also the attitudinal and behavioral elements crucial for the effective utilization of feedback. In cross-cultural settings, feedback literacy may be affected by learners' first language (L1) and cultural backgrounds, which influence their expectations, interpretations, and reactions to feedback. This factor is particularly relevant for postgraduate students in multilingual environments, where language proficiency and culturally ingrained feedback norms converge to influence feedback engagement (Molloy et al., 2020; Tian & Lowe, 2013).

The term feedback literacy has gained attention in recent years, referring to students' ability to understand and respond to feedback. Various models have been proposed, and researchers are exploring ways to enhance feedback literacy (Carless & Boud, 2018; Molloy et al., 2020). However, the concept of feedback literacy has predominantly been portrayed from a mono-cultural perspective, focusing on a single form of literacy. In highly diverse higher education systems, where students from different cultural backgrounds enter postgraduate programs, they may bring unique feedback experiences (Tian & Lowe, 2013; Wakeling & Hampden Thompson, 2013). Importantly, language proficiency has been identified as a key factor in students' ability to interpret and act on feedback effectively, especially in multilingual academic settings (Molloy et al., 2020). Notably, there is limited research on feedback literacy specifically focusing on postgraduate-taught students, possibly due to assumptions about their previous acquisition of feedback literacy during undergraduate studies.

Feedback, Culture and Histories

Students are proactive agents who "make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies" (Carless & Boud, 2018). They also produce internal feedback for themselves by comparing their work to that of others (Nicol, 2021). The ability and willingness of students to actively engage with feedback is crucial for this success (Boud & Molloy, 2013; Carless, 2019; Winstone et al., 2019), as is their development of feedback literacy. However, feedback literacy has been criticized for being constructed uniformly across all students, neglecting the influence of varied settings and cultures (Pitt et al., 2020).

The development of feedback literacy has not been particularly contextualized to the increasingly global and intercultural higher education institutions (Ajjawi & Boud, 2017; Chong, 2021). The current study addresses this by aligning with new conceptualizations of feedback literacy that focus on everything outside of the individual rather than just the internal determinants of feedback literacy (cognition, skills). We contend that feedback literacy should not be under-conceptualized to ignore these context-specific social, material, and cultural aspects because they significantly influence interactions, experiences, and processes. In this study, culture was conceptualized as shared norms, values, and practices within a community, which may intersect but are not synonymous with linguistic backgrounds.

The notion of literacies being situated is not a novel concept. It is rooted in the academic literacies framework developed by Lea and Street (1998), which views literacies as complex social practices influenced by relational structures, ideologies, and institutional power dynamics. This concept is also evident in Värlander (2008). Studies on feedback literacy have highlighted the significance of learning environments facilitating feedback engagement (Chong, 2021). While contextual and social factors have received significant attention, cultural dimensions remain underexplored. In diverse higher education contexts marked by interculturality, the coexistence of distinct feedback codes and conventions shapes unique literacies, further emphasizing the interplay between contexts and cultures.

Students' diverse literacy skills are shaped by their prior academic experiences or "histories," which encompass the various assessment and feedback methods they encountered during their previous academic pursuits at primary and tertiary educational institutions. International postgraduate-taught students often possess extensive exposure to diverse feedback traditions, frequently exceeding the duration of a three-year undergraduate degree (Ramani et al. 2017). Individuals' literacy histories play a crucial role in their transition to higher education at the postgraduate level in other institutions. These histories are likely to influence their approach toward feedback, including how they perceive, interpret, and respond to it.

In intercultural settings, assessment and feedback are co-constructed through interactions shaped by diverse cultural perspectives (Deardorff, 2009). Sociocultural theories of feedback suggest that feedback processes involve constructing meaning using the tools and resources available to students (Esterhazy & Damşa, 2019). The factors mentioned above are derived from the individual's prior academic background and are influenced by their pre-existing cognition or comprehension (Damşa & Ludvigsen, 2016). Hence, it is probable that they guide international postgraduate students in formulating internal assessments and producing internal evaluations of their academic work and advancement (Nicol, 2021).

Feedback has also been a critical topic in L2 writing research (Hyland & Hyland, 2019). The majority of L2 writing research on feedback, which primarily comprises experimental studies, has focused on determining optimal feedback strategies (e.g., Bitchener & Knoch, 2009) and the extent to which teachers should address student writing errors (e.g., Zhang & Cheng, 2021). However, conflicting findings have emerged regarding the scope and methods of feedback (Mao & Lee, 2022), leaving the most appropriate approach to feedback provision shrouded in uncertainty.

Despite the extensive research on feedback transmission in L2 writing, there is still room for improvement. Since students play a crucial role in making sense of feedback and using it for improvement (Carless & Winstone, 2020; Mao & Lee, 2022), researchers have emphasized the significance of examining the skills students need to take advantage of feedback, specifically student feedback literacy (Carless & Boud, 2018; Yu & Liu, 2021). In order to achieve the goals of developing student feedback capability, there has been a growing demand to enhance students' feedback literacy by incorporating pedagogical tasks and diverse forms of support (including teachers and peers) into the L2 curriculum (Malecka et al., 2022; Yu & Liu, 2021). Although the value of student feedback literacy in L2 writing is increasingly acknowledged, little is known about the role of foreign language learners' L1 in feedback provision as a tool that activity theory has significantly and extensively emphasized. Taken into account, the researchers are interested in demystifying the role of L1 in feedback literacy to check whether it makes a difference among Turkish, Iraqi, and Iranian EFL learners concerning their level of feedback literacy. Secondly, the other aim was to delve into the possible item biases in student feedback literacy items in three different contexts.

Methodology

Research Model

This study examines the differentiation of feedback literacy levels of EFL learners according to various variables (native language, language proficiency, and gender), adopting a causal comparison model, one of the quantitative research approaches (Fraenkel et al. 2012). Convenience sampling was used to recruit participants.

Participants

The study consisted of 705 individuals, including 415 (58.9%) females and 290 (41.1%) males aged 28 to 35. Out of the total participants, 78.0% (550) held a bachelor's degree, 16.0% (113) held a master's degree, and 6.0% (42) held a doctorate degree. Regarding participants' English language proficiency, 48.1% (339) had a B1-B2 level, 39.3% (277) had a C1-C2 level, and 12.6% (89) had an A1-A2 level. Based on their mother tongue, 45.0% (317) were Persian, 40.7% (287) were Turkish, and 14.3% (101) were Arabic speakers. The mean duration of English language learning was 9.61±5.96 years. Participants' proficiency levels were identified based on self-reported IELTS and TOEFL scores. All participants participated in the study voluntarily.

Data Collection Tool

Zhan (2022) developed the 24-item Feedback Literacy Scale (FLS) to assess students' feedback literacy levels. The items are rated on a five-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), with a possible score range of 24 to 120 points. The Feedback Literacy Scale (FLS) created by Zhan (2022) assesses feedback literacy through six essential sub-dimensions that collectively reflect students' interaction with feedback during the feedback process. Each dimension concentrates on particular facets of feedback literacy as outlined below:

- Eliciting

This dimension pertains to the students' initiative in soliciting feedback. It checks how often students ask their peers, teachers, or other sources for feedback on their work.

Example: "I ask my teacher for feedback on my homework".

- Processing

Processing shows how well learners can understand and make sense of the feedback they get. This dimension looks at how well students understand the feedback and how it relates to what they are learning.

Example: "I carefully read and think about the feedback I get".

- Enacting

Enacting shows that the learners can use the feedback to make changes or improvements to their work. This dimension emphasizes the implementation of feedback in practice.

Example: "I change my work based on the feedback I get".

- Appreciation of Feedback

This dimension measures how well the learners understand how important and useful feedback is for their learning. It shows if students think feedback is a good way to help them learn more.

Example, "I think feedback helps me learn better."

- Readiness to Engage

Readiness to engage shows how motivated the learner is and how willing they are to take part in feedback activities, like getting feedback and thinking about it.

Example, "I am willing to take feedback, even if it is harsh."

- Commitment to Change

This dimension assesses the learners' determination and continuous endeavor to utilize feedback for ongoing enhancement over time. It shows a long-term dedication to self-regulated learning.

Example, "I will change how I study based on what you say."

Results from correlation analyses indicated that the sub-dimensions were highly interrelated, with correlations ranging from .743 to .865, and total correlations ranging from .883 to .922. Therefore, the FLS was found to be unidimensional and represented by a single score (See Appendix 1). In terms of reliability and validity, the Cronbach's α coefficients for the sub-dimensions ranged from .804 to .869, the McDonald's ω coefficients ranged from .810 to .870, and the stratified Cronbach's α coefficient for the entire scale was .969 (See Appendix 2). Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to evaluate the validity of the measurement tool, and the fit indices were $\chi 2/df = 1{,}090.579/246 = 4.433$, CFI = .931, NNFI = .922, NFI = .913, RMSEA (90% CI) = .070 (.066 - .074), and SRMR = .036.

Data Analysis

The data analysis process involved using descriptive statistics for the participants' sociodemographic information, and Cronbach's α, McDonald's ω, and Stratified Cronbach's α coefficients were employed to assess the reliability of the measurement tool. Second-order confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to evaluate the validity of the measurements, and Pearson correlation coefficient was used to examine the relationships between the sub-dimensions of the measurement tool. Finally, a many-facet Rasch analysis was performed to achieve the study's objectives.

The primary reason for using many-facet Rasch analysis is to examine the common interaction between variables rather than the variables themselves, as noted by Kassim (2007). Additionally, many-facet Rasch analysis yields more detailed results since it provides both group-level and individual-level statistics simultaneously (Myford & Wolfe, 2003). The many-facet Rasch measurement model allows multiple sources of variability, such as rater, item, task, individual, and time, to be placed on a single equal interval scale (Bond & Fox, 2015; Linacre, 1993). These features enable the examination of the effects of rater biases, beliefs, or personal characteristics on scoring behavior using a many-facet Rasch measurement model approach. The many-facet Rasch model utilized in this study is presented below.

$$\log\left(\frac{P_{bkpx}}{P_{bkpx-1}}\right) = \theta_b - \beta_k - \alpha_p - \tau_x - I_{bk} \qquad (1)$$

The I_{bk} term in Equation (1) represents the joint interaction between individual and item variables, indicating that individual characteristics affect their responses to the item. For this study, significant interactions between participants' mother tongue and feedback literacy level suggest that mother tongue may cause bias. Therefore, significant Ibk terms are treated as bias terms.

Many-facet Rasch analysis, which is a member of item response theory, requires meeting certain assumptions (Farrokhi et al., 2011, 2012). These assumptions include unidimensionality, local independence, and model-data fit. In this study, the high correlations between the sub-dimensions of the measurement tool and the acceptable fit values of the Second order CFA model indicate unidimensionality, which was accepted. Since unidimensionality was met, it was also assumed that the local independence assumption was met. Lastly, standardized residual values were assessed for model-data fit, where it is recommended that the number of standardized residuals outside the ±2 range should not exceed 5% of the total number of observations and the number of standardized residuals outside the ±3 range should not exceed 1% of the total number of data (Linacre, 2017). The standardized residual values showed that there were 664 (3.924%) values in the ±2 range and 22 (0.130%) values in the ±3 range, leading to the conclusion that the model-data fit was good (total number of observations 705x24 = 16,920). The data analyses for this study were conducted using Jamovi, JASP, SPSS, and FACETS software packages.

Findings

Table 1 presents the analysis of the measurement reports for each facet within the scope of the research. The table includes the logit values, SH (standard error of measurement), infit and outfit values, and group statistics obtained for each facet.

Table 1

Measurement Reports of the Facets

		Individual Statistics					
Facets	Facets of categories	Logit	SH	Infit	Outfit	Group Statistics	
						Separation	11.31
Language proficiency	C1-C2	0.22	.01	1.08	1.09	Strata	15.41
	B1-B2	-0.05	.01	0.92	0.92	Strata of Reliability	.99
	A1-A2	-0.17	.02	1.08	1.08	chi-square (df)	420.40* (2)
	Male	0.37	.01	1.04	1.04	Separation	5.50
Gender	Female	0.25	.01	0.97	0.98	Strata	7.67
						Strata of Reliability	.98
						chi-square (df)	62.60* (1)
	Ph.D.	0.07	.03	1.02	0.99	Separation	2.97
Degree	B.A.	0.01	.01	0.99	1.00	Strata	4.29
	M.A	-0.09	.02	1.02	1.03	Strata of Reliability	.90
						chi-square (df)	32.80* (2)
	Turkish	0.16	.01	0.96	0.96	Separation	9.53
Native language	Persian	0.01	.01	1.01	1.01	Strata	13.04
	Arabic	-0.17	.01	1.08	1.09	Strata of Reliability	.99
						chi-square (df)	241.40* (2)

Individual Statistics							
Facets	Facets of categories	Logit	SH	Infit	Outfit	Group Statistics	
FLS (items)	Item17	0.22	.04	1.21	1.20	Separation	2.86
	Item13	0.19	.04	1.11	1.11	Strata	4.15
	…	…	…	…	…	Strata of Reliability	.89
	Item18	-0.18	.03	1.04	1.03	chi-square (df)	221.70* (23)
	Item22	-0.25	.03	1.04	1.05		

*$p < .05$

When the feedback literacy levels of the participants are analyzed in accordance with their English levels, it is evident that those with C1-C2 level exhibit the highest level of feedback literacy, while those with A1-A2 level exhibit the lowest level, and this disparity is statistically significant (χ^2 (df) = 420.40 (2); $p < .05$). Moreover, the discrimination rate and index are high, and the reliability of the discrimination index is also high. Thus, there is a significant difference in feedback literacy levels of individuals based on their English level. Additionally, there is a significant difference in feedback literacy level according to gender (χ^2 (df) = 62.60 (2); $p < .05$), as the logit values indicate that the feedback literacy level of men (logit = 0.37) is higher than that of women (logit = 0.25). Analysis of feedback literacy levels based on educational level reveals that doctoral graduates exhibit a higher level compared to both bachelor's and master's graduates, whereas bachelor's graduates exhibit a higher level than master's graduates (χ^2 (df) = 32.80 (2); $p < .05$). Furthermore, feedback literacy levels display a statistically significant difference according to native language (χ^2 (df) = 241.40 (2); $p < .05$), with Native Turkish speakers exhibiting the highest level and Arabic speakers exhibiting the lowest level. Examining the level of agreement with items, it is determined that items numbered 17 and 13 have the highest level of agreement, while items 18 and 22 exhibit the lowest level. Statistically, it is observed that the items display a significant difference based on individuals (χ^2 (df) = 221.70 (23); $p < .05$). Finally, upon examination of Table 1, it is noted that the infit and outfit values of surfaces lie between .50 and 1.50, and they exhibit acceptable fit values.

After analyzing the measurement reports of the surfaces, we investigated the potential interactions (bias) between individuals' gender, English level, and native language and the FLS items. These significant interactions were considered as Differential Item Functioning (DIF). Firstly, we examined the DIF status of individuals according to their gender and found that it was not statistically significant at the group level (χ^2 (df) = 21.60 (48); $p > .05$). Upon examining the individual-level statistics, we observed that the t-value of any interaction was not outside the range of ± 2.00. Therefore, we concluded that there was no DIF in the gender x items interactions. The graphical representation of the t-values of gender x items interactions is presented in Figure 2.

Figure 2

Gender x Items Interactions

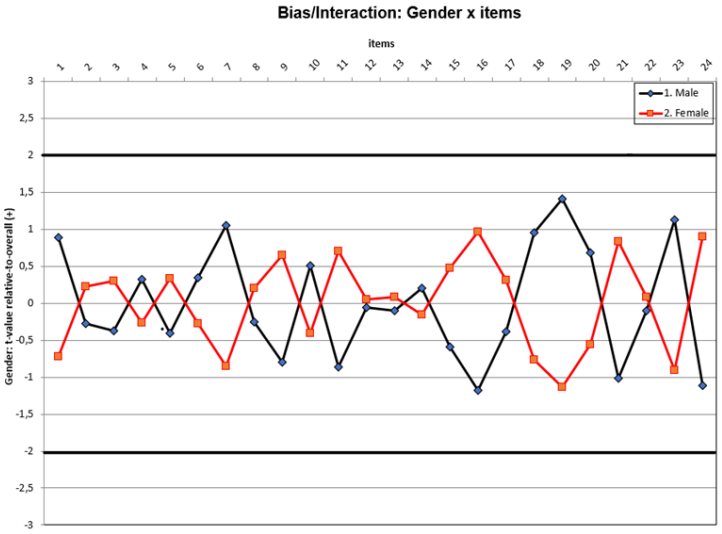


Figure 2 reveals that there is no DIF in the Feedback Literacy scale for both women and men, as the t-values of the interactions of all items are within the acceptable range of ± 2.00. After examining DIF based on gender, DIF was assessed in terms of interactions between English level and items. The analysis showed that there was no statistically significant interaction at the group level (χ^2 (df) = 66.40 (72); $p > .05$). However, when examining individual level statistics, two of the 72 interaction terms (3 x 24) were found to contain bias, with item 22 showing bias with both C1-C2 and A1-A2 levels. The t-values of the English level x items interactions are illustrated in Figure 3.

Figure 3

Language Proficiency x Items Interactions

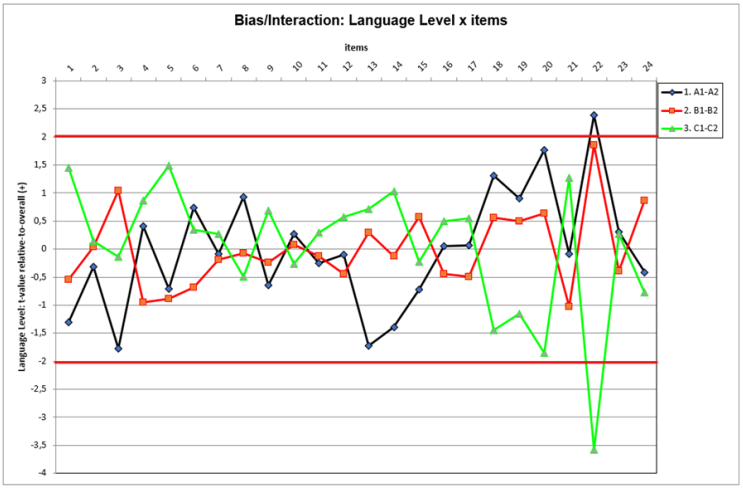


Figure 3 shows that although there is no DIF in any item at the B1-B2 level, item 22 exhibits DIF for both C1-C2 and A1-A2 levels. This item scored lower than expected for the C1-C2 level, but higher than expected for the A1-A2 level, indicating possible bias. However, since there is no significant bias at the group level, this should not affect the validity of the measurements.

Following the examination of individual DIF according to English level, the study investigated DIF in native language x items interactions. The results showed that there was no statistically significant interaction at the group level (χ^2 (df) = 51.80 (72); $p > .05$). Upon analyzing individual level statistics, only two of the 72 interaction terms (3x24) demonstrated bias (the interaction of native language Persian with item number 17 and the interaction of Turkish with item number 22). Figure 4 provides a graphical representation of the t-values for the native language x items interactions.

Figure 4

Native Language x Items Interactions

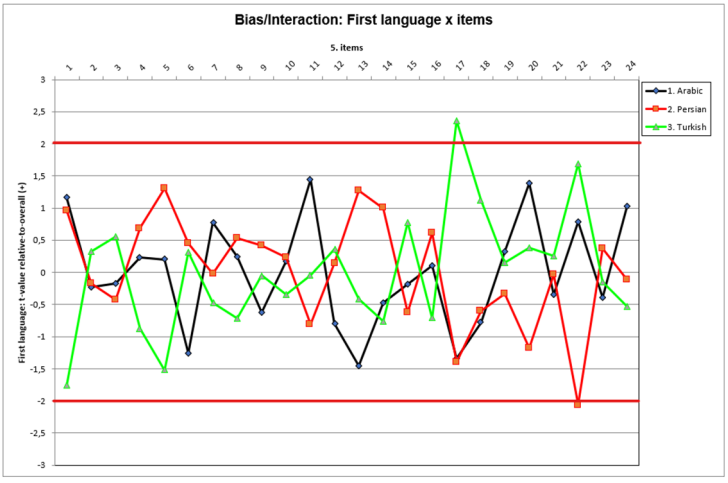


Figure 4 shows no significant interactions (DIF) between the items and native Arabic speakers. However, item number 17 shows bias for native Persian speakers, and item number 22 shows bias for native Turkish speakers. Item 17 scores higher than expected, while item 22 scores lower than expected. Despite these two individual biases, there is no significant bias at the group level, which indicates that the validity of the measurements is not affected.

Discussions

This study has sought to explore the concept of feedback literacy in the context of international postgraduate students, focusing on the interplay between cultural, linguistic, and educational backgrounds. Activity theory offers a framework for interpreting these findings by emphasizing the interconnectedness of cognitive, social, and cultural factors in shaping feedback literacy. From this perspective, feedback literacy can be seen as a product of students' interactions with their academic environments, mediated by tools (e.g., feedback methods), rules (e.g., institutional norms), and community (e.g., peers and educators).

The findings highlight significant differences in feedback literacy levels based on English proficiency, gender, educational level, and native language. These results substantiate the argument that feedback literacy should be understood as a complex, multifaceted construct that is influenced by social, cultural, and material aspects, as suggested by Värlander (2008). Using activity theory, these differences can be interpreted as emerging from variations in the "activity systems" of students, where cultural and linguistic tools mediate their feedback experiences and outcomes.

The study confirms previous research that has identified language proficiency as a key factor in feedback literacy (Molloy et al., 2020). International postgraduate students with higher levels of English proficiency are likely to have more exposure to English-based feedback cultures, which may influence their ability to interpret and act on feedback. This finding supports the argument that

feedback literacy is shaped by social and cultural factors, as well as individual cognitive processes (Lillis & Tuck, 2016). The cultural-historical dimension of activity theory further highlights how students' prior educational experiences and cultural norms shape their feedback interactions, creating tensions that educators must address to facilitate effective learning.

However, the study also highlights the need for a more nuanced approach to feedback literacy that takes into account the diverse literacy backgrounds and experiences of students. As noted by Ajjawi and Boud (2017), feedback literacy is not a monolithic construct but rather a complex set of practices that are shaped by a range of factors, including institutional culture, disciplinary norms, and socio-cultural contexts. Activity theory supports this view by identifying contradictions within and between activity systems as catalysts for growth and change. For example, students' struggles with unfamiliar feedback practices could be reframed as opportunities to negotiate and transform their feedback literacy. This might include providing additional support and guidance for students with lower levels of English proficiency, as well as exploring alternative forms of feedback that are better suited to different cultural and linguistic contexts (Chong, 2021). By applying the principles of activity theory, educators can design interventions that address these tensions, such as collaborative feedback workshops that integrate cultural diversity as a resource for collective learning.

The significant difference in feedback literacy levels based on English proficiency supports the idea that language plays a crucial role in the development and expression of feedback literacy. This finding aligns with Carless and Boud's (2018) assertion that students need to make sense of information from various sources to enhance their learning strategies, which may be more challenging for those with lower English proficiency. It also underscores the importance of considering linguistic diversity in feedback practices, as emphasized by Tian and Lowe (2013) and Wakeling and Hampden Thompson (2013). Activity Theory's principle of historicity also offers insights into how students' prior experiences with their L1 and L2 shape their engagement with feedback practices. Understanding these historical influences can inform more inclusive and effective pedagogical interventions.

The finding that no DIF was detected based on gender in this study aligns with previous research on language teachers' feedback and self-regulated learning (SRL) in language learning. Guo (2021) observed that while teachers were perceived to provide more directive feedback to female students and less criticism overall, no significant gender differences were found in feedback types like verification, scaffolding, or praise. This suggests that despite gendered perceptions in teacher feedback (e.g., Huang, 2013; Plante et al., 2013), these differences did not significantly affect students' responses in assessments. Similarly, Guo (2021) found that gender differences in SRL, with male students reporting higher critical thinking skills and female students reporting better self-resource management, did not result in DIF at the item level, indicating that both genders engaged similarly with language learning and feedback processes.

The observed variation in feedback literacy levels among bachelor's, master's, and doctoral graduates suggests that the development of feedback literacy is an ongoing process that continues beyond undergraduate education. This finding echoes the work of Carless (2015), who argues that feedback should be conceptualized as a two-way process of meaning co-negotiation that evolves over time. Moreover, it calls into question the assumption that postgraduate students have acquired a uniform form of feedback literacy during their undergraduate studies (Sutton & Gill, 2010).

Although the participants' native languages were used as a variable in the study, language does not inherently equate to culture. The statistically significant differences in feedback literacy levels based on native language emphasize the importance of considering cultural diversity in

feedback practices. According to Activity Theory, the native language serves as a cultural tool that mediates students' engagement with feedback, particularly in multilingual contexts. This reinforces the theory's emphasis on the role of cultural artifacts in shaping human activity. As mentioned in the literature review, feedback codes and conventions can vary across cultures, leading to the development of distinct literacies within intercultural higher education settings (Barton et al., 2007). Therefore, it is crucial for higher education institutions to recognize and accommodate the diverse feedback experiences of international postgraduate students in order to facilitate meaningful and effective feedback interactions (Ajjawi & Boud, 2017; Chong, 2021).

The analysis of the FLS items indicates that some items may exhibit bias based on English proficiency level and native language. However, since these biases were not significant at the group level, their impact on the overall validity of the measurements appears minimal. Nevertheless, it is important for researchers to be aware of potential biases and to continually refine measurement tools to better capture the nuances of feedback literacy in diverse contexts (Carless, 2019).

This study is significant as it contributes to the literature via its comparative and quantitative examination of the influence of L1 variable on feedback literacy. Previous studies (e.g., Carless & Boud, 2018; Molloy et al., 2020) have generally addressed feedback literacy in the context of cultural or pedagogical factors but have not systematically examined the mediating role of L1 in this process. Using Rasch analysis in a multicultural sample of participants from Türkiye, Iran, and Iraq, this study demonstrated significant differences in feedback literacy levels across different L1 groups. Thus, it is one of the first studies to assess the often-overlooked factor of linguistic origin in feedback literacy research with a quantitative approach.

Furthermore, this research empirically supports the notion that feedback literacy in an intercultural context develops in interaction with students' prior literacy backgrounds and cultural norms. The findings demonstrate that feedback literacy relies not only on individual cognitive skills but also on internalized learning habits through the L1. In this respect, the study both sheds light on the sociocultural foundations of feedback literacy at a theoretical level and suggests a new pedagogical perspective for higher education institutions that prioritizes linguistic diversity.

Conclusion

Feedback literacy is a crucial factor for the success of students in higher education. The ability of students to actively engage with feedback is essential, and the development of feedback literacy is influenced by multiple factors, including cultural, social, and material aspects. It is essential to understand the context-specific social and cultural aspects of feedback literacy as they significantly influence interactions, experiences, and processes.

One of the significant factors that can influence feedback literacy is the diversity in literacy skills among students, which may stem from their prior experiences or "histories." These "literacy histories" play a crucial role in their transition to higher education at the postgraduate level, and they are likely to influence their approach toward feedback, including how they perceive, interpret, and respond to it. There is a possibility that there might be a significant difference in students' feedback literacy levels according to their native language, language proficiency, and gender. The diversity in literacy skills among students may stem from their prior experiences or "histories," which encompass the various assessment and feedback methods they encountered during their previous academic pursuits at primary and tertiary educational institutions. International postgraduate taught students possess extensive and varied experiences with diverse feedback cultures and traditions, likely equivalent to or exceeding the duration of a three-year undergraduate degree, owing to their prior engagements with various higher education systems and institutions.

Feedback literacy may be biased by native language, language proficiency, and gender. Cultural aspects have received comparatively less attention, and the interdependence of contexts and cultures is evident, particularly in modern higher education settings marked by interculturality. The significance of this matter lies in the presence of various feedback codes and conventions across cultures, which can lead to the development of distinct literacies within intercultural higher education settings.

In conclusion, this study contributes to the growing body of research on feedback literacy by shedding light on the complex interplay between cultural, linguistic, and educational factors. The findings underscore the importance of adopting a more inclusive and context-sensitive approach to feedback literacy, taking into account the diverse backgrounds and experiences of international postgraduate students. By acknowledging and addressing these differences, higher education institutions can better support the development of feedback literacy among all students, fostering more effective learning and academic success. Moreover, the study highlights the importance of recognizing the role of language proficiency in feedback literacy, while also emphasizing the need for a more nuanced and culturally sensitive approach to developing feedback literacy in diverse educational contexts. As feedback literacy continues to be a key focus of educational research and practice, it is important to ensure that it is conceptualized in ways that are inclusive, culturally sensitive, and responsive to the needs of all students (Carless & Boud, 2018; Värlander, 2008).

Suggestions

To address the challenges faced by culturally and linguistically diverse students in higher education, several targeted strategies can be implemented to enhance the inclusivity and effectiveness of feedback practices. First, educators should adopt culturally inclusive feedback approaches that consider the diverse backgrounds of their students. Training programs for academic staff can raise awareness about how cultural differences influence the interpretation and delivery of feedback, ensuring that feedback becomes more accessible and meaningful for all learners. Second, tailored support should be provided for students with lower levels of English proficiency. Institutions can organize language development workshops or feedback literacy sessions to help these students better understand and apply the feedback they receive. Such support is essential in mitigating the challenges posed by linguistic barriers. Third, collaborative feedback activities can be integrated into the learning process. Peer feedback workshops involving students from diverse backgrounds can foster mutual understanding, encourage cultural exchange, and enhance collective feedback literacy through shared experiences. Fourth, feedback tools and methods should be adapted to the students' cultural and linguistic contexts. For example, the use of visual aids, simplified language, or translated feedback can improve clarity and engagement, especially for multilingual learners. Finally, institutions should critically evaluate and revise their feedback norms and practices to identify areas for improvement. Establishing more flexible and context-sensitive feedback mechanisms can help create a more equitable and supportive learning environment for all students. In conclusion, enhancing feedback practices in diverse academic settings requires a multidimensional approach. Culturally responsive pedagogy, language support, collaborative learning opportunities, and institutional commitment to inclusivity are all essential in building feedback systems that support the academic success of all learners.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Geri bildirim, öğretim ve öğrenmenin önemli bir bileşenidir ancak birçok kanıt, öğrencilerin karşılaştıkları geri bildirim süreçlerinden sıklıkla memnun olmadıklarını göstermektedir (örneğin, Winstone & Carless, 2019). Geri bildirimin, öğrencilerin kendi çalışmalarını ve başkalarının çalışmalarını değerlendirme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu tartışılmıştır (Carless & Boud, 2018; Tai, vd., 2018). Son zamanlarda, geri bildirim okuryazarlığı, geri bildirim literatüründe öğretmenlerin ve öğrencilerin ne kadar geri bildirim okuryazarı olduklarına dair ampirik araştırmalar yapılmasını gerektiren yeni bir alan olarak tanıtılmıştır. Bu çalışma, uluslararası lisansüstü öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlığı konusunu incelemeyi amaçlamakta ve özellikle kültürel, dilsel ve eğitimsel geçmişlerin geri bildirim okuryazarlığındaki rolünü araştırmaktadır. Geri bildirim okuryazarlığı, öğrencilerin verilen geri bildirimi anlaması, yorumlaması ve bu geri bildirimleri öğrenme süreçlerine nasıl etkili bir şekilde entegre edebileceklerini bilmeleriyle ilgilidir. Geri bildirim, öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmekte bu nedenle geri bildirim okuryazarlığı, öğrenme ve öğretme süreçlerinde başarı için kritik bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Araştırma, geri bildirim okuryazarlığını anlamak için Aktivite Teorisi'ni bir çerçeve olarak kullanmaktadır. Aktivite Teorisi, geri bildirim okuryazarlığının, öğrencilerin akademik çevreleriyle etkileşimde bulunduğu ve bu etkileşimlerin çeşitli araçlar (örneğin, geri bildirim yöntemleri), kurallar (örneğin, kurum içi normlar) ve topluluklar (örneğin, akranlar, öğretmenler) tarafından aracılık edilen bir süreç olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda geri bildirim okuryazarlığı, sadece bireysel bilişsel süreçlerin değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal faktörlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreçtir.

Yöntem

Bu çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere (ana dil, dil yeterliliği ve cinsiyet) göre farklılaşması incelenmiştir. Araştırma, nicel bir araştırma yaklaşımı olan nedensel karşılaştırma modelini benimsemiştir. Katılımcılar, kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışma, 705 bireyden oluşmuş, katılımcıların %58.9'u kadın ve %41.1'i erkek olmuştur. Katılımcıların eğitim düzeyleri, dil yeterlilikleri ve ana dilleri hakkında bilgiler toplanmış, geri bildirim okuryazarlık düzeylerini ölçmek için Zhan (2022) tarafından geliştirilen 24 maddelik Geri Bildirim Okuryazarlığı Ölçeği (FLS) kullanılmıştır. Ölçek, altı alt boyuttan oluşmakta olup 5'li Likert tipi bir ölçekle değerlendirilmiştir. Verilerin analizi, betimsel istatistikler, güvenilirlik analizleri (Cronbach's α, McDonald's ω, stratified Cronbach's α) ve doğrulayıcı faktör analizi (CFA) ile yapılmıştır. Ayrıca çok yüzeyli Rasch analizi, katılımcıların geri bildirim okuryazarlık seviyeleriyle ilgili daha ayrıntılı sonuçlar elde etmek için kullanılmıştır. Çok yüzeyli Rasch modeli, birey ve öge arasındaki etkileşimleri inceleyerek, rater yanlılıkları, inançlar veya kişisel özelliklerin puanlama üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Model, verilerle iyi bir uyum gösterdiği için geçerliliği kabul edilmiştir. Veriler Jamovi, JASP, SPSS ve FACETS yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışma, geri bildirim okuryazarlığındaki farklılıkların çeşitli faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada, öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığı düzeylerinin İngilizce yeterlilikleri, cinsiyet, eğitim seviyesi ve ana dil gibi faktörlere göre değiştiği bulunmuştur. Özellikle yüksek İngilizce yeterliliğine sahip öğrenciler, İngilizce tabanlı geri bildirim kültürlerine daha fazla maruz kaldıkları için geri bildirimleri daha etkili bir şekilde yorumlayabilmektedirler. Bu bulgu, geri bildirim okuryazarlığının yalnızca bireysel bilişsel süreçlerden değil, aynı zamanda sosyal ve

kültürel faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir. Geri bildirim okuryazarlığı, öğrencilerin eğitim geçmişleri, kültürel normları ve dil yeterlilikleri gibi faktörlerin birleşimiyle şekillenir. Öğrencilerin geri bildirimle nasıl etkileşimde bulundukları, bu etkileşimlerde kullanılan araçların (örneğin, geri bildirim biçimleri ve yöntemleri) yanı sıra, her öğrencinin kültürel bağlamındaki farklılıklar tarafından da yönlendirilir. Bu bağlamda geri bildirim okuryazarlığı, kültürlerarası etkileşimlerde farklılıklar gösteren çok boyutlu ve çok katmanlı bir beceri olarak ele alınmalıdır.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise geri bildirim okuryazarlığının, öğrencilerin geçmiş eğitim deneyimleri ve kültürel normlarının yanı sıra, öğrencilerin dilsel yeterlilikleriyle de şekillendiğidir. Yüksek İngilizce yeterliliği, öğrencilerin daha önce İngilizce tabanlı eğitim sistemleriyle etkileşime girmeleri nedeniyle, geri bildirimle daha etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. Bu da geri bildirim okuryazarlığının yalnızca dilsel becerilerle değil, aynı zamanda öğrencilerin önceki eğitim deneyimleriyle de yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca ana dilin rolü, kültürel normların ve dilsel araçların öğrencilerin geri bildirimle etkileşimlerini nasıl şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Ana dilin kullanımı, geri bildirim alma ve verme süreçlerinde önemli bir kültürel aracı işlevi görmektedir. Bu da her öğrencinin geri bildirimle etkileşiminin, yalnızca bireysel dilsel yeterlilikleri değil, aynı zamanda kültürel geçmişleriyle de derinden bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışma, geri bildirim okuryazarlığının dilsel, kültürel ve eğitimsel bağlamlarda daha nüanslı bir şekilde ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Geri bildirim okuryazarlığı, tek tip bir yapı olarak değil, öğrenci deneyimlerinin, kültürel farklılıkların ve sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak çok katmanlı bir beceri olarak görülmelidir. Bu çerçevede geri bildirim uygulamalarının, öğrencilerin farklı dilsel ve kültürel geçmişlerini göz önünde bulundurularak tasarlanması gerekmektedir. Eğitimciler, geri bildirim okuryazarlığını geliştirmek için dilsel ve kültürel çeşitliliği bir kaynak olarak kullanabilecekleri müdahaleler tasarlamalıdırlar. Özellikle dilsel yeterliliği düşük olan öğrencilere yönelik ek desteklerin sağlanması, geri bildirim süreçlerinde daha etkili olmalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda geri bildirim yöntemlerinin kültürel çeşitliliği dikkate alarak çeşitlendirilmesi, öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığını daha etkin bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Yazar Katkıları: Yazarların katkıları eşit olup her birinin katkı oranı %33.3'tür

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığı, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın etik kurallara uygunluğu hakkında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna yapılmış olan başvuru kurulun 07/02/2025 tarih ve 03 numaralı toplantısında incelenmiş olup 03-11 sayılı karar sonucunda araştırmanın etik kurallara uygun olduğu bildirilmiştir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon ile finanse edilmemiştir.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(7), 1106–1119. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128

Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R., & Tusting, K. (2007). *Literacies, lives, and learning.* Routledge.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, *63*(3), 204-211. https://doi.org/10.1093/elt/ccn043

Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing.* Routledge.

Bond, T. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences.* Routledge. Third Edition (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315814698

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(6), 698-712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462

Burkitt, I. (2021). The emotions in cultural-historical activity theory: Personality, emotion and motivation in social relations and activity. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 55*, 797–820. https://doi.org/10.1007/s12124-021-09615-x

Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, *69*, 963-976. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z

Carless, D. (2019). Longitudinal perspectives on students' experiences of feedback: A need for teacher–student partnerships. *Higher Education Research & Development*, *39*(3), 425-438. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684455

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315-1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education, 28*(3), 1-14. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372

Chong, S. (2021). Feedback engagement in university students: A multilevel examination of contextual influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(1), 83-99. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730765

Damşa, C. I., & Ludvigsen, S. (2016). Learning through interaction and co-construction of knowledge objects in teacher education. *Learning, culture and social interaction*, *11*, 1-18. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.03.001

Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 477-491). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781071872987.n28

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson.

Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 719-731). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_47

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, *14*(1), 133-156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

Engestrom, Y., Brown, K., Engestrom, R., & Koistinen, K. (1990). Organizational forgetting: An activity-theoretical perspective. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. 139–168). Sage Publications.

Esterhazy, R., & Damşa, C. (2019). Unpacking the feedback process: An analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education, 44*(2), 260-274. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research, 83*(1), 70-120. https://doi.org/10.3102/0034654312474350

Farrell, T. S. C. (2016). TESOL, a profession that eats its young! The importance of reflective practice in language teacher education. *Iranian Journal of Language Teaching Research 4*(3), 97-107. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127348.pdf

Farrokhi, F., Esfandiari, R., & Schaefer, E. (2012). A many-facet Rasch measurement of differential rater severity/leniency in three types of assessment. *JALT Journal, 34*(1), 79-101. https://doi.org/10.37546/JALTJJ34.1-3

Farrokhi, F., Esfandiari, R., & Vaez Dalili, M. (2011). Applying the many-facet Rasch model to detect centrality in self-assessment, peer-assessment and teacher assessment. *World Applied Sciences Journal, 15*(11), 76-83. https://doi.org/10.4304/tpls.1.11.1531-1540

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* McGraw-hill.

Gao, Y., Liu, Y., Zeng, Y., & Wang, X. (2024). Studies on language teachers' beliefs and emotions: Current status and future directions. *Heliyon, 10*(19), Article e38695.https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)14726-3

Guo, W. (2021). Gender differences in teacher feedback and students' self-regulated learning. *Educational Studies, 50*(3), 341-361. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1943648

Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European journal of psychology of education, 28*, 1-35. https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y

Hyland, K., & Hyland, F. (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108635547

Kaptelinin, V., & Nardi, B.A. (2006*). Acting with technology: Activity theory and interaction design*. MIT Press. https://doi.org/10.5210/fm.v12i4.1772

Kassim, A. N. L. (2007). *Exploring rater judging behaviour using the many-facet Rasch model*. [Paper Presented]. Second Biennial International Conference on Teaching and Learning of English in Asia: Exploring New Frontiers (TELiA2), Universiti Utara, Malaysia.

Kim, Y., & Kim, T. Y. (2018). Korean EFL teachers' emotional labor: An exploratory study. *English Language Teaching, 30*(2), 21-41. https://doi.org/10.17936/pkelt.2018.30.2.002

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education, 23*(2), 157-172. https://doi.org/10.1080/03075079812331380364

Leontyev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality* (M. J. Hall, Trans.). Prentice Hall.

Lillis, T., & Tuck, R. (2016). Academic literacies: A critical lens on writing and reading in the academy. In C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *The Bedford book of genres: A guide and reader* (pp. 24-37). Bedford/St. Martin's.

Linacre, J. M. (1993). Rasch-based generalizability theory. *Rasch Measurement Transactions, 7*(1), 283-284.

Linacre, J. M. (2017). *FACETS* (Version 3.80.0) [Computer Software]. Mesa Press.

Mahn, H., & John Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 46-58). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch4

Malecka, B., Boud, D., & Carless, D. (2022). Eliciting, processing and enacting feedback: Mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education, 27*(7), 908-922. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784

Mao, Z., & Lee, I. (2022). Researching L2 student engagement with written feedback: Insights from sociocultural theory. *TESOL Quarterly, 56*(2), 788-798. https://doi.org/10.1002/tesq.3071

Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Feedback in professional education: An introduction. In E. Molloy, D. Boud, & M. Henderson (Eds.), *Feedback in professional education: Making sense of feedback in professional learning* (pp. 1-15). Springer.

Myford, C. M., & Wolfe, E. W. (2003). Detecting and measuring rater effects using many-facet Rasch measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement, 4*(4), 386-422.

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(5), 756-778. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314

Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin, 128*(1), 3–72. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.1.3

Pitt, E., Bearman, M., & Esterhazy, R. (2020). The conundrum of low achievement and feedback for learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education. 45*(2), 239-250. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1630363

Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M., & Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology, 38*(3), 225-235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.004

Ramani, S., Post, S. E., Könings, K., Mann, K., Katz, J. T., & van der Vleuten, C. (2017). "It's just not the culture": A qualitative study exploring residents' perceptions of the impact of institutional culture on feedback. *Teaching and Learning in Medicine, 29*(2), 153-161. https://doi.org/10.1080/10401334.2016.1244014

Roth, W. M., & Lee, Y. J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research, 77*(2), 186–232. https://doi.org/10.3102/0034654306298273

Sampson, R. J. (2016). *Complexity in classroom foreign language learning motivation: A practitioner perspective from Japan*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783095896

Sia, P. F. D., & Cheung, Y. L. (2017). Written corrective feedback in writing instruction: A qualitative synthesis of recent research. *Issues in Language Studies, 6*(1), 61-80. https://doi.org/10.33736/ils.478.2017

Song, B., & Kim, T. Y. (2016). Teacher (de)motivation from an Activity Theory perspective: Cases of two experienced EFL teachers in South Korea. *System, 57*, 134-145. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.006

Sutton, P., & Gill, W. (2010). Engaging feedback: Meaning, identity and power. *Practitioner Research in Higher Education, 4*(1), 3-13.

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education, 76*(3), 467–481. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3

Tian, M., & Lowe, J. (2013). The role of feedback in cross-cultural learning: A case study of Chinese taught postgraduate students in a UK university. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(5), 580-598. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.670196

Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in higher education*, *13*(2), 145-156. https://doi.org/10.1080/13562510801923195

Vattøy, K. D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education, 85*, 260-268. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology* (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.). Springer Science & Business Media.

Wakeling, P., & Hampden Thompson, G. (2013). *Transition to higher degrees across the UK: An analysis of national, ınstitutional and ındividual differences* (HEA Research Series). Higher Education Academy. https://eric.ed.gov/?id=ED561332

Wertsch, J. V., del Río, P., & Alvarez, A. (1993*). Sociocultural studies of mind*. Cambridge University Press.

Winstone, N. E., Mathlin, G., & Nash, R. A. (2019). Building feedback literacy: Students' perceptions of the Developing Engagement with Feedback Toolkit. *Frontiers in Education, 4*, Article 39. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00039

Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.

Yu, S., & Liu, C. (2021). Improving student feedback literacy in academic writing: An evidence-based framework. *Assessing Writing, 48*, Article 100525. https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100525

Zhan, Y. (2022). Developing and validating a student feedback literacy scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(7), 1087-1100. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001430

Zhang, L. J., & Cheng, X. (2021). Examining the effects of comprehensive written corrective feedback on L2 EAP students' linguistic performance: A mixed-methods study. *Journal of English for Academic Purposes, 54*, Article 101043. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101043

Öğretmenlerin Gözünden Görme Engelli Öğrencilerin Fen Bilimleri Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Önder İŞLEK[1], Cahit ŞAHİN[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, onderislek@aksaray.edu.tr.
ORCID: 0000-0002-1048-6812

2 Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, cahitsahin@aksaray.edu.tr.
ORCID: 0000-0002-5664-0985

Atıf: "İşlek, Ö., & Şahin, C. (2026). Öğretmenlerin gözünden görme engelli öğrencilerin fen bilimleri eğitiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim, 55*(251), 1211-1236. DOI: 10.37669/milliegitim.1630162"

Gönderilme Tarihi: : 30.01.2025
Kabul Tarihi: 12.01.2026
DOI: 10.37669/milliegitim.1630162

Anahtar Kelimeler:
görme engelli öğrenci, fen eğitimi, kaynaştırma, öğretmen deneyimi, erişilebilirlik, tematik analiz

Öz

Bu araştırma, fen bilimleri öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerle kaynaştırma ortamlarında yürüttükleri öğretim süreçlerine ilişkin deneyimlerini incelemeyi ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükler ile bu güçlüklere yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmada, Aksaray ilinde farklı devlet okullarında görev yapan ve en az bir yıl süreyle görme engelli öğrencilerle doğrudan çalışma deneyimine sahip 14 fen bilimleri öğretmeni yer almıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze toplanmış ve veriler nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin özellikle görme engelli öğrenciyle çalışma alanında pedagojik yeterlik eksikliği, görme engelli öğrenciler için öğretimin uyarlanmasında yaşanan güçlükler, erişilebilir materyal eksikliği, fiziksel mekânlara dair yapısal engeller ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının yetersizliği gibi çok boyutlu sorunlarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Katılımcılar, bu sorunların çözümü için öğretmen yetiştirme programlarının kapsayıcılık temelinde yeniden yapılandırılması, uygulamalı hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, disiplinler arası destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve yardımcı teknolojilere erişimin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmanın bulguları, görme engelli bireylerin fen bilimleri derslerine tam katılımının sağlanabilmesi için hem eğitim politikalarının hem de öğretim ortamlarının erişilebilirlik odaklı yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Difficulties and Solution Suggestions in Science Education of Visually Impaired Students from Teachers' Perspective

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
blind, science teachers, visual impairment, accessibility, inclusion

Abstract

This study aims to examine the experiences of science teachers regarding the instructional processes they conduct with students with visual impairments in inclusive educational settings, and to identify the challenges they encounter in this process as well as their proposed solutions to these challenges. Conducted within a qualitative research design, the study involved 14 science teachers working in different public schools in the province of Aksaray who had at least one year of direct experience teaching students with visual impairments. Data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form developed by the researchers, and were analyzed using the case study method, one of the qualitative research designs. The findings revealed that teachers face multidimensional challenges, particularly a lack of pedagogical competence in teaching students with visual impairments, difficulties in adapting instruction for these students, a lack of accessible instructional materials, structural barriers related to physical environments, and inadequacies in assessment and evaluation practices. Participants emphasized the need to restructure teacher education programs on the basis of inclusivity, to expand practice-oriented in-service training, to develop interdisciplinary support mechanisms, and to increase access to assistive technologies in order to address these challenges. Overall, the findings indicate that both educational policies and instructional environments need to be reorganized with a focus on accessibility in order to ensure the full participation of students with visual impairments in science education.

Giriş

Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşime geçerek anlam inşa ettiği dinamik bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı işlemesi, bireyin çevresel uyarıcılara erişimini sağlayan duyu organlarının etkin çalışmasına bağlıdır. Özellikle görme duyusu, bilgiye hızlı ve çok yönlü erişim sağlaması nedeniyle öğrenmenin temel yapı taşı olarak kabul edilmektedir (İşlek, 2017; İşlek & Şahin, 2020). Görme yetisinde yaşanan kayıplar, sadece bilgi edinimini değil; bilişsel gelişim, dil becerileri, motor koordinasyon ve sosyal uyum gibi birçok gelişim alanını da doğrudan etkilemektedir (Ataman, 2019; Çotuk & Özdemir, 2021).

Araştırmalar, bireylerin öğrendiği bilgilerin yaklaşık %80'inin görsel yolla edindiğini ortaya koymaktadır (Ataman vd., 2012; Cavkaytar & Diken, 2012). Bu durum, görsel materyalin yoğun olarak kullanıldığı fen bilimleri derslerinde, görme engelli öğrenciler için ciddi dezavantajlar oluşturmakta; öğrenmeye katılımı ve akademik başarıyı sınırlamaktadır (Akyürek & Afacan, 2013; Tanyeri & Yılmaz, 2024; Yazıcı vd., 2020). Öğrenmeye katılım ve sınırlanmış akademik başarı, görme engelli öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılamayacakları veya öğrenemeyecekleri gibi yanlış bir yargıya neden olmamalıdır. Engellilik bağlamında sosyal model, bireyin yaşadığı zorlukları tıbbi modelin aksine, zorlukların çoğunlukla çevresel ve toplumsal engellerden kaynaklandığını savunur (Oliver, 2018). Bu modele göre gerekli erişilebilirlik önlemleri ve pedagojik uyarlamalar sağlandığında görme engelli bireyler, görme engeli olmayan akranlarıyla eşit öğrenme fırsatlarına sahip olabilirler (Shakespeare, 2013). Özellikle fen bilimleri gibi kavramsal ve uygulamalı bilgi gerektiren derslerde, bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde yapılandırılmış öğretim ortamları ve erişilebilir öğretim materyalleri, görme engelli öğrencilerin derse etkin katılımını mümkün kılmaktadır (Altunay & Kaman 2021; Tanyeri & Yılmaz 2024; Zorluoğlu vd., 2019). Erişilebilir laboratuvar tasarımları, dokunsal ve işitsel materyallerin çeşitlendirilmesi, ayrıca deney temelli öğretim yaklaşımları, bu öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımlarını artırmakta önemli rol oynamaktadır (Supalo vd., 2021; Tanyeri & Yılmaz, 2024).

Fen bilimleri eğitimi yalnızca akademik bir içerik aktarımı değildir; aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve günlük yaşamla ilişki kurma gibi temel becerilerin gelişimini de destekleyen bir öğrenme alanıdır. Örneğin bitkilerin yaşam döngüsünü anlamak, görme engelli bir öğrencinin hem doğaya ilişkin bilgi edinmesini hem de kendi yaşam kalitesini artıracak beceriler geliştirmesini sağlayabilir. Bu nedenle fen eğitimi, tüm öğrenciler için olduğu gibi görme engelli bireyler için de erişilmesi gereken temel bir öğrenme hakkıdır.

Ne var ki, güncel alan yazını görme engelli öğrencilerin fen bilimleri derslerine erişiminde hâlen önemli yapısal ve pedagojik engellerin varlığını sürdürdüğünü göstermektedir (Altunay & Kaman 2021; Tanyeri & Yılmaz, 2024). Laboratuvarların fiziksel olarak erişilebilir olmaması, yeterli sayıda erişilebilir materyalin bulunmaması, öğretmenlerin özel eğitim alanındaki bilgi eksiklikleri ve sınıf içi uygulamalardaki yetersizlikler bu sorunlardan yalnızca birkaçıdır (Büyükköse vd., 2024; Demir vd., 2021; Langorgen, vd., 2022).

Chuang ve Cheng (2013), erişilebilir laboratuvar materyallerinin görme engelli öğrencilerin fen derslerine katılımını artırdığını göstermiştir. Ancak Türkiye özelinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin görme engelli bireylerle çalışma konusunda materyal hazırlama, yardımcı teknolojileri kullanma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) uygulamalarında destek ihtiyacının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Altunay & Kaman, 2021; Büyükköse vd., 2024; Cavkaytar & Diken, 2012; Demir vd. 2021; Okcu & Sözbilir, 2016; Tanyeri & Yılmaz, 2024; Yazıcı vd., 2020; Zorluoğlu vd., 2019).

Son yıllarda Türkiye'de kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim alanlarında önemli gelişmeler yaşanmış; özel gereksinimli bireylerin akranlarından ayrı, özel okullarda eğitim görmeleri yerine, aynı okul ve sınıf ortamlarında eğitim almaları yönünde politikalar benimsenmiştir (Ünay, vd., 2021). Bu anlayış değişikliği, eğitimde fırsat eşitliği ve insan hakları temelli bir yaklaşımın göstergesi olarak değerlendirilmekte; kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması yönünde önemli bir adım olarak görülmektedir. Ancak bu dönüşüm, yalnızca özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamına fiziksel olarak dâhil edilmesiyle sınırlı kalmamalıdır. Özellikle görme engelli öğrenciler için yalnızca akranlarıyla aynı sınıfta bulunmaları yeterli olmamakta, eğitsel ve sosyal açılardan da eşit fırsatlara erişim sağlayabilmeleri gerekmektedir (İşlek & Şahin, 2020). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim sistemlerinin bireysel farklılıkları gözeten, adil ve erişilebilir biçimde yapılandırılması yalnızca bireyin öğrenme hakkını güvence altına almakla kalmamakta; aynı zamanda toplumsal adalet ve sosyal eşitliğin sağlanmasında da merkezi bir rol üstlenmektedir. Fen eğitimi özelinde bakıldığında ise bu durum daha da kritik bir hâl almaktadır. Fen bilimleri doğası gereği görsel ağırlıklı içerikler barındırmakta; bu da görme engelli öğrencilerin içeriklere erişimini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Sarı & Vuran 2020; Tanyeri & Yılmaz 2024). Dolayısıyla kapsayıcı fen öğretiminin sağlanabilmesi için öğretmenlerin yalnızca konu bilgisiyle değil, aynı zamanda kapsayıcı pedagojik yeterliklerle donatılması; eğitim ortamlarının fiziksel olarak erişilebilir olması, materyallerin uygun biçimde uyarlanması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin bireysel farklılıklara duyarlı hâle getirilmesi gerekmektedir. Alan yazınında görme engelli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında karşılaştıkları zorluklara dair sınırlı sayıda araştırma bulunmakla birlikte, fen eğitimi özelinde çok boyutlu veri sunan, öğretmen deneyimlerini temel alan kapsamlı nitel çalışmaların sayısı oldukça azdır (Lundqvist, 2020; Yıldırım & Korkmaz, 2021). Bu eksiklik, görme engelli bireylerin fen öğrenme süreçlerine ilişkin daha derinlemesine yapılan araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Çalışmaların bu yönde yoğunlaşması hem uygulayıcı öğretmenlerin desteklenmesi hem de sürdürülebilir kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Görme engelli bireylerin eğitime eşit ve etkin katılımı, yalnızca pedagojik bir sorumluluk değil, aynı zamanda evrensel insan haklarının ve toplumsal adaletin gereğidir. Bu bağlamda özellikle görsel materyallerin yoğun biçimde kullanıldığı fen bilimleri dersleri, görme engelli öğrenciler için hem büyük potansiyeller hem de ciddi engeller barındırmaktadır. Erişilebilirliği sağlanmamış öğretim ortamları, materyal eksiklikleri ve öğretmen yeterliklerindeki yetersizlikler, bu öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını zorlaştırmakta; dolayısıyla kapsayıcı eğitim politikalarının uygulanabilirliğini de sınırlandırmaktadır (Langorgen vd., 2022; Yıldırım & Korkmaz, 2021).

Güncel araştırmalar, öğretmenlerin bilgi ve donanım eksikliklerinin yanı sıra, görme engelli öğrencilere yönelik öğretimsel düzenlemelerde yeterli destek almadıklarını ortaya koymaktadır (Büyükköse vd., 2024; Sarı & Vuran 2020; Tanyeri & Yılmaz 2024). Bu bağlamda öğretmen deneyimlerinin bütüncül olarak anlaşılması, hem uygulamadaki sorunların görünür hâle getirilmesinin hem de öğretmen eğitiminden materyal geliştirmeye kadar birçok boyutta yapısal iyileştirmelerin önünü açmaktadır.

Bu araştırma, görme engelli öğrencilerle çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi deneyimlerini inceleyerek bu süreçlerde karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerini tematik düzeyde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmen deneyimlerine dayalı olarak elde edilen bulgular; öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılması, hizmet içi destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve erişilebilir öğretim materyallerinin tasarlanması gibi çok boyutlu öneriler sunmayı

hedeflemektedir. Böylece çalışma, kapsayıcı fen eğitiminin uygulanabilirliğini artırmaya ve politika geliştirme süreçlerine veri temelli katkı sağlamaya yönelik önemli bir adım niteliği taşımaktadır.

Araştırma Soruları

- Fen bilimleri öğretmenlerinin, görme engelli öğrencilerle çalışmaya yönelik bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Fen bilimleri öğretmenlerinin, görme engelli öğrencilerin derslik, laboratuvar ve okul ortamlarına erişim düzeylerine dair görüşleri nelerdir?
- Fen bilimleri öğretmenlerinin, ders içeriklerini görme engelli öğrencilere uygun uyarlama süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Görme engelli öğrencilerle çalışırken kullanılan öğretim materyalleri ve araç gereçlere erişim konusunda fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, görme engelli öğrencilere yönelik uygulamalar ve uyarlamalara ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, belirli bir bağlamda yer alan bireylerin deneyimlerinin bütüncül ve derinlemesine incelenmesine olanak tanır (Shuttleworth, 2008). Bu bağlamda araştırma, görme engelli öğrencilerle kaynaştırma ortamında doğrudan çalışmış fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları, karşılaştıkları zorluklar ve geliştirdikleri çözüm stratejileri üzerine odaklanmaktadır. Araştırmada yorumlayıcı paradigma temel alınarak öğretmenlerin deneyimlerini kendi bakış açılarıyla anlamlandırmak ve çözümlemeye ulaşmak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, Aksaray ilinde devlet okullarında görev yapan ve en az bir akademik dönem boyunca görme engelli öğrencilerle kaynaştırma ortamında doğrudan çalışmış 14 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar arasında hâlihazırda Aksaray'da görme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yanı sıra, geçmişte Aksaray'da ya da başka illerde görme engelli öğrencilerle çalışmış ve şu anda Aksaray'da genel eğitim sınıflarında görme engelli öğrencisi olmadan görev yapan öğretmenler de yer almaktadır.

Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırma konusuna farklı demografik özelliklerle katkı sunabilecek bireylerin seçilmesini amaçlamaktadır (Patton, 2002). Bu doğrultuda, gönüllü öğretmenler arasından cinsiyet, mesleki deneyim süresi, il merkezinde veya kırsal bölgelerde çalışma durumu gibi ölçütler dikkate alınarak mümkün olduğunca farklı deneyimlere sahip öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 27 ila 51 arasında değişmekte, mesleki kıdemleri ise 2 ila 26 yıl arasında bulunmaktadır. Bu durum hem mesleğe yeni başlamış hem de uzun yıllardır görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin araştırmaya dâhil edilmesini sağlamıştır. Katılımcıların yaş, cinsiyet ve meslekteki deneyim sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Yaş, Cinsiyet ve Meslekteki Deneyim Süreleri

Katılımcı ID	Çalışma Yerleri	Yaş	Cinsiyet	Öğretmenlik Mesleği Süresi (Yıl)
K1	İl merkezi	29	Kadın	5
K2	İl merkezi	34	Erkek	10
K3	İl merkezi	28	Kadın	3
K4	İlçe merkezi	45	Erkek	20
K5	İlçe merkezi	51	Kadın	26
K6	İlçe merkezi	30	Kadın	7
K7	İl merkezi	33	Erkek	8
K8	İlçe merkezi	40	Erkek	15
K9	İl merkezi	36	Kadın	11
K10	İl merkezi	41	Kadın	17
K11	İl merkezi	27	Erkek	2
K12	İlçe merkezi	31	Kadın	6
K13	İl merkezi	38	Erkek	13
K14	İl merkezi	32	Kadın	9
Ortalama		36.5		11.64

Katılımcıların deneyim çeşitliliği, araştırmaya zengin ve çok yönlü veri sağlamıştır. Nitekim katılımcılardan K4 ve K9 kırsal bölgelerde çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu üç aşamada geliştirilmiştir:

- Literatür Taraması: Görme engelli bireylerin fen eğitimine erişimi, kapsayıcı öğretim uygulamaları ve öğretmen yeterliklerine ilişkin güncel ulusal ve uluslararası alan yazını incelenmiştir (Çakmak & Bayram, 2019; Lundqvist, 2020; Supalo vd., 2021).
- Uzman Görüşü: Hazırlanan 25 soruluk yarı-yapılandırılmış görüşme formu özel eğitim, fen eğitimi ve görme engellilik alanlarında uzman üç akademisyenin görüşleri alınarak soruların kapsam ve ifade düzeyleri gözden geçirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri dönütler ışığında yarı-yapılandırılmış görüşme formu 10 soruya indirgenmiş ve formun son hâli oluşturulmuştur.
- Pilot Uygulama: Görüşme formunun anlaşılırlığı ve işlevselliğini değerlendirmek amacıyla, araştırmaya dâhil olmayan iki fen bilimleri öğretmeniyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda, öğretmenlerin form hakkındaki görüş ve önerileri doğrultusunda; özellikle açıklık, anlaşılırlık ve ifade tutarlılığı açısından bazı küçük düzenlemeler yapılmıştır. Böylece veri toplama aracının uygulama öncesinde daha işlevsel ve anlaşılır hâle getirilmesi sağlanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formuna Ek 1'de yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya katılmayı kabul eden 21 öğretmen arasından, maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla belirlenen ölçütler doğrultusunda yapılan seçimler sonucunda 14 öğretmenin araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, katılım koşulları, kişisel verilerin gizliliği ve elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; ardından bilgilendirilmiş onam formu kendilerine sunulmuştur. Araştırma, Aksaray Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 2020/03-25 sayılı protokol numarası ile etik onay alınarak yürütülmüştür.

Araştırmaya katılmayı kabul eden tüm öğretmenlerden yazılı bilgilendirilmiş onam alınmış ve görüşmelere tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlanmıştır. Katılımcılara bu formu dikkatle okumaları ve anlamadıkları noktalarla ilgili soru sorma imkânı tanınmıştır. Tüm katılımcılardan yazılı ve imzalı gönüllü katılım onam formu alındıktan sonra katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, hiçbir soruya cevap vermek zorunda olmadıkları ve diledikleri takdirde herhangi bir gerekçe göstermeksizin araştırmadan ayrılabilecekleri açıkça ifade edilmiştir.

Görüşmeler, gönüllülük esasına uygun şekilde bire bir oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler, katılımcıların tercih ettikleri tarih ve mekânda, yüz yüze yapılmıştır. Her görüşme ortalama 30 ila 45 dakika sürmüş; katılımcı onayı doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Toplamda dokuz saat 33 dakika süresince sesli veri toplanmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından, ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve "katılımcı doğrulaması" (member check) yöntemiyle her katılımcıya iletilerek onayları alınmıştır. Katılımcı doğrulaması sonuçlarınız hakkında katılımcılardan geri bildirim almak için sistematik bir yoldur ve bu, anlamların yanlış yorumlanmasını önlemenin önemli bir yoludur (Maxwell, 1994).

Veri Analizi

Veriler, Braun ve Clarke'ın (2006, 2021) tematik analiz sürecine uygun biçimde altı aşamalı bir plan doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

- Verilerin Tanıması: Ses kayıtları yazıya dökülmüş, araştırmacı notlarıyla karşılaştırılarak bütünlük sağlanmıştır.
- Kodlama ve Kategori: Veriler herhangi bir sınırlama olmaksızın açık kodlamayla analiz edilmiştir. Birden fazla kategoriye giren ifadeler birden fazla kez kodlanmıştır.
- Kategorilerden Temalara Geçiş: Benzer kodlar bir araya getirilerek kavramsal bütünlüğü olan kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerde kavramsal bütünlük göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur.
- Temaların Gözden Geçirilmesi: Her temanın, kategorilerle ve kendi içinde tutarlılığı; kodlarla uyumu denetlenmiştir.
- Tanımlama ve İsimlendirme: Her kategori ve tema için kapsamlı tanımlar yapılmış ve kategori ve temaya uygun isimlendirme yapılmıştır.
- Raporlaştırma: Tematik analiz bulgular bölümü için yapılandırılmış ve katılımcı alıntılarıyla desteklenmiştir.

Kodlama, nitel analiz yazılımı kullanılmadan araştırmacılarca manuel olarak yapılmıştır. Ses kayıtları yazıya geçirilmiş ve doğrulama için katılımcılara iletilmiştir. Tüm katılımcılardan gerekli doğrulamalar alınmıştır.

Veriler, iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış; ardından kodlar karşılaştırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir. Kodlama sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıkları, araştırmacılar arasında müzakere edilerek değerlendirilmiş ve tam bir uzlaşıya ulaşılıncaya kadar süreç sürdürülmüştür. Bu uygulama, Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği üzere yorumlayıcı öznelliği azaltmayı ve kodlayıcılar arası tutarlılığı artırmayı hedeflemektedir.

Kodlayıcılar arası uyum, aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır:

Uyum Oranı (%) = (Uzlaşılan Kod Sayısı / Toplam Kod Sayısı) ×100

Toplam 142 kod içerisinde 121 kodda iki araştırmacı tam uzlaşı sağlamış, bu da yaklaşık olarak %85'lik bir uyum oranına karşılık gelmektedir. Kalan 21 kod üzerindeki görüş farklılıkları, karşılıklı müzakere yoluyla giderilmiş ve tüm kodlar üzerinde tam uzlaşma sağlanmıştır. Kod, kategori ve tema gelişim süreci aşağıdaki örnekle somutlaştırılmıştır:

Katılımcı K6'nın ifadesi olan "...görme engelli öğrencim gören arkadaşlarının kullandığı kitabı kullanıyor ama yazılar küçük olduğu için okuyamıyor." açık kod olarak belirlenmiş; bu kod "uygulama materyallerinin erişilemezliği" kategorisine dâhil edilmiş ve nihayetinde "Materyal Erişimi Sorunu" temasına aktarılmıştır. Bu örnek, temaların sistematik olarak nasıl geliştirildiğini ve sürecin analitik görünürlüğünü göstermektedir.

Veri analiz süreci, Guba ve Lincoln'un (1985) doğruluk (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve denetlenebilirlik (confirmability) ilkeleri temel alınarak yürütülmüştür. Kodlama ve tema oluşturma süreçleri sistematik ve şeffaf biçimde belgelenmiş; kullanılan yöntemler ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Ayrıca elde edilen bulguların bağlamsal geçerliliğini artırmak amacıyla, analizlerde doğrudan katılımcı alıntılarına yer verilmiştir.

Etik İlkeler

Görüşmeler sırasında, araştırmanın amacıyla doğrudan ilgili olmayan hiçbir kişisel bilgi toplanmamış; katılımcıların gizliliği, veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerinin tamamında bu bilgiler titizlikle korunmuştur. Tüm veriler yalnızca akademik amaçlarla kullanılmış; raporlama sürecinde ise katılımcıların kimliğini doğrudan veya dolaylı biçimde açığa çıkarabilecek herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

Görüşmelerin ardından ses kayıtları dikkatle dinlenip yazıya dökülmüş ve her katılımcıya kendi görüşme metni gönderilerek içerik kontrolü yapmaları ve onay vermeleri istenmiştir. Bu süreç, katılımcı doğrulaması (member check) uygulamasıyla yürütülmüş; böylece araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak hedeflenmiştir (Guba & Lincoln, 1985). Katılımcı doğrulaması, nitel araştırmalarda verilerin doğruluğunu güçlendiren temel yöntemlerden biridir ve elde edilen bulguların bağlam içinde katılımcı perspektifine sadık kalınarak yorumlandığını güvence altına alır.

Araştırma süreci ayrıca, Creswell'in (2013) vurguladığı etik ilkeler çerçevesinde yürütülmüş; şeffaflık, gönüllülük, bilgilendirme ve kişisel mahremiyete saygı gibi temel etik sorumluluklar tüm aşamalarda dikkate alınmıştır. Bu uygulamalar, hem etik kuralların gereği olarak birey haklarına saygı temelinde gerçekleştirilmiş hem de nitel araştırmalarda güven ve şeffaflık ilkelerinin korunmasına katkı sağlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve analiz sonucunda beş ana tema belirlenmiştir. Bulgular, her tema kapsamında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik sundukları çözüm önerileri çerçevesinde yapılandırılarak sunulmuştur. Her tema kendi içinde alt temaları barındırmakta olup veriler doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Bu yapı hem mevcut durumu betimlemeyi hem de uygulamaya yönelik içgörüler üretmeyi amaçlamaktadır.

Tema 1. Öğretmenlerin Bilgi ve Yeterlik Düzeyleri

Öğretmenlerin Bilgi Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Veri analizine göre, öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunların başında bilgi eksikliği gelmektedir. Görme engelli öğrencilerle çalışan fen bilimleri öğretmenleri, kaynaştırma sürecinde yaşadıkları güçlüklerin temelinde özel eğitim alan bilgisi yetersizliğinin yer aldığını ifade etmiştir. Tablo 2'de de görüldüğü üzere, katılımcıların büyük çoğunluğu görme engelli öğrencilerin özellikleri, kaynaştırma uygulamaları, BEP hazırlama ve öğretimsel uyarlamalar konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedir.

Tablo 2

Eğitimcilerin Bilgi Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Kategori	Eğitimcilerin Bilgi Eksikliği	Dile Getiren Kişi Sayısı
Öğretmen Yetiştirme	Görme engelli öğrencilerin özellikleri konusunda bilgi eksikliği	7
Öğretmen Yetiştirme	Kaynaştırma uygulaması yapma konusunda bilgi eksikliği	9
Öğretmen Yetiştirme	BEP hazırlama ve uygulama bilgisi eksikliği	8
Öğretmen Yetiştirme	Bağımsız hareket becerilerinin öğretilmesi konusunda bilgi eksikliği	6
Öğretmen Yetiştirme	Ailelerin yönlendirilmesi konusunda bilgi eksikliği	5
Öğretmen Yetiştirme	Az gören öğrencilerin materyal kullanımı konusunda bilgi eksikliği	4
Öğretmen Yetiştirme	Öğretmenlerin görme engelli öğrenci için uygun eğitim öğretim yöntemlerini bilme, seçme ve uygulama konusunda bilgi eksikliği	11
Öğretmen Yetiştirme	Öğretim materyallerinin uyarlanması konusunda bilgi eksikliği	9
Öğretmen Yetiştirme	Öğretimin değerlendirilmesi konusunda bilgi eksiklikleri	8

Birçok katılımcı, öğretmenlerin görme engelli bireylerle ilgili hem teorik hem de pratik bilgiye yeterince sahip olmadığını belirtmiştir. Örneğin, K11 bu durumu "Ben hayatım boyunca görme engelli bir bireyle karşılaşmamıştım, bu bireyin özelliklerine dair bir eğitim de almadım." sözleriyle ifade ederken, K6 benzer bir şaşkınlığı "Görme engelli bir öğrencim olduğunu öğrendiğimde şoka girdim. Bu çocukla ne yapacağımı bilemedim." şeklinde dile getirmiştir. K13 ise bilgi yetersizliğinin hem teorik hem de uygulama boyutunda yaşandığını "Kaynaştırma uygulaması nasıl yapılmalı? Bu konuda bilgi ve becerilerimiz oldukça sınırlı ve çoğunlukla uygulamayı yapamıyoruz." sözleriyle özetlemiştir.

Özellikle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecinde yaşanan güçlükler dikkat çekmektedir. K7, bu sürece ilişkin yaşadığı belirsizliği "Bizlerden çocuğun BEP'te yer alan amaçlara uygun ders işlenişi planlamamız isteniyor ama çoğumuz BEP'in nasıl yapılacağını

bilmiyoruz.” ifadeleriyle aktarmıştır. Benzer biçimde K8, uygulama sürecindeki rol dağılımının net olmadığını “Rehberlik araştırma merkezinden kalıp amaçlar geliyor ama kim, nasıl öğretecek belli değil.” sözleriyle dile getirmiştir. Az gören öğrencilerle çalışırken yaşanan güçlükler ise K3’ün “Bazen görmesi az olan öğrenciler farklı materyallerle geliyor, ‘Öğretmenim bana yardım et!’ diyor ama ne yapacağımı bilmiyorum.” ifadesinde somutlaşmaktadır.

Bu bulgular, öğretmenlerin bireysel farklılıkları tanıma, materyal uyarlama ve öğretimi planlama gibi temel alanlarda destek ihtiyacı içinde olduğunu göstermektedir. Mesleki deneyimi daha fazla olan katılımcıların (K4 ve K5) bu sorunları görece daha az dile getirmesi, öğretmenlik deneyiminin sorunlarla başa çıkma becerisini artıran bir faktör olabileceğine işaret etmektedir. Ancak genel olarak bilgi eksikliğinin yalnızca öğretmenlerin mesleki yeterliğini değil, doğrudan öğrencilerin öğrenme süreçlerini de olumsuz etkilediği görülmektedir.

Eğitimcilerin Bilgi Eksikliğine Dair Sunulan Çözüm Önerileri

Katılımcılar, bilgi eksikliğinin giderilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler ve dile getiren kişi sayıları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Eğitimcilerin Bilgi Eksikliğine Dair Sunulan Çözüm Önerileri

Kategori	Çözüm Önerisi	Dile Getiren Kişi Sayısı
Öğretmen Yetiştirme	Eğitim fakültelerinde engelli öğrencilerle ilgili derslerin artırılması	6
Öğretmen Yetiştirme	Özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin zorunlu hâle getirilmesi	7
Öğretmen Yetiştirme	Hizmet içi eğitimlerin sayısının artırılması	8
Öğretimsel Düzenleme ve Eğitim	Hizmet içi eğitimlerde kaynaştırma uygulamaları ve engelli öğrenci özelliklerine yer verilmesi	9
Öğretimsel Düzenleme ve Eğitim	Her okula özel eğitim öğretmeni görevlendirilmesi	11
Öğretimsel Düzenleme ve Eğitim	Engelli öğrenci gelmeden öğretmenlere uzman desteği sağlanması	7
Eğitim Alanları- Sınıflar	Uzmanların öğretmenlere yol göstermesi amacıyla sınıflarında uygulamaya dönük model olması	5
Öğretmen Yetiştirme	Gezici öğretmenlik uygulamasının yeniden yaygınlaştırılması	4

Katılımcılar, bilgi eksikliğinin giderilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının güçlendirilmesi ve hizmet içi eğitimlerin yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. K3, lisans eğitiminin yetersizliğine “Görme engelli bir öğrenciye nasıl materyal uyarlayacağımı eğitim fakültesinde hiç öğrenmedim.” sözleriyle dikkat çekerken, K11 özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin zorunlu hâle getirilmesini önermiştir. Hizmet içi eğitimlerin niteliğine vurgu yapan K14 ise “Hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılmalı ve her engel grubuna yönelik ayrı kurslar olmalı.” ifadesini kullanmıştır.

Bununla birlikte öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin çoğunlukla teorik kaldığını ve sınıf içi uygulamalara yeterince rehberlik etmediğini belirtmiştir. K9, bu ihtiyacı “Eğitimlerden sonra sınıfımıza uzmanlar gelip uygulamada bize model olmalı.” sözleriyle dile getirirken, K10 okul temelli uzman desteğinin önemini “Her okula bir özel eğitim öğretmeni gelerek BEP ve uygulama konusunda eğitim verebilir.” şeklinde ifade etmiştir. K1’in geçmişte uygulanan gezici öğretmenlik

modelinin yeniden hayata geçirilmesine yönelik önerisi, sahaya doğrudan destek sağlanmasına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Genel olarak katılımcılar, bilgi eksikliğinin giderilmesi için hem öğretmen yetiştirme programlarının kapsamının genişletilmesi hem de uygulamaya dayalı, sürdürülebilir mesleki destek mekanizmalarının oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.

Tema 2. Fiziksel Erişimle İlgili Yaşanan Güçlükler

Katılımcılar, yalnızca fen bilimleri laboratuvarlarının değil, genel olarak okul ortamının görme engelli öğrenciler için erişilebilir olmadığını vurgulamıştır.

Tablo 4

Fiziksel Erişimle İlgili Yaşanan Güçlükler

Kategori	Yaşanan Güçlükler	Dile Getiren Kişi Sayısı
Alt Yapı / Işıklandırma	Sınıfların doğal ışık alma konusunda yetersiz olması Koridorlardaki aydınlatmaların yetersiz olması	11
Donanım	Sınıf sıralarının az gören öğrenciler için uygun olmaması	6
Eğitim Alanları-Laboratuvar	Laboratuvar düzeninin tüm öğrenciler için erişilebilir olmaması	7
Eğitim Alanları-Sınıflar	Dersliklerin sınıf mevcuduna uygun olmaması	7
Ulaşım / Erişilebilirlik	Binaların fiziki yapısının engelli öğrencilere uygun olmaması Merdivenlerin görme engelli öğrenciler için tehlikeli olması	14

Fen derslerinin önemli bir bileşeni olan laboratuvar uygulamalarına ilişkin olarak K6, "Laboratuvarların çoğu hem gören hem görmeyen çocuklar için uygun değil." derken, K9 materyallerin görsel ağırlıklı yapısına dikkat çekerek "Dokunarak anlamayı sağlayacak hiçbir belirteç yok." ifadesini kullanmıştır. K11 ise deneylerin soyut kaldığını "Öğrenci deneyleri sadece dinliyor, dokunamadığı için öğrenme sınırlı kalıyor." sözleriyle aktarmıştır. Laboratuvar düzenlemeleri konusunda rehberlik ihtiyacı ise K14'ün "Düzeni nasıl değiştireceğimi bilmiyorum, çoğu nesne sabit." ifadesinde açıkça görülmektedir.

Okul genelindeki mimari sorunlar da sıklıkla dile getirilmiştir. K4, "Binalar engelli öğrencilere uygun değil." derken, K9 merdiven ve asansörlere ilişkin güvenlik kaygısını "Merdivenler çok dik, asansör sık sık bozuluyor." sözleriyle ifade etmiştir. Az gören öğrenciler açısından görsel kontrast eksikliği ise K3'ün "Duvar ve kapı renkleri benzer olduğunda çocuk kapıyı ayırt edemiyor." ifadesiyle somutlaşmaktadır. Bu bulgular, fiziksel erişilebilirliğin yalnızca mekânsal bir düzenleme değil, öğrenmeye ve sosyal katılıma doğrudan etki eden bir unsur olduğunu göstermektedir.

Fiziksel Erişimle İlgili Yaşanan Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerileri

Katılımcılar, okul ve sınıf ortamlarının erişilebilirliğini artırmaya yönelik çok sayıda öneri sunmuştur. Bu öneriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Fiziksel Erişimle İlgili Çözüm Önerileri

Kategori	Yaşanan Güçlükler	Toplam Dile Getiren Kişi Sayısı
Alt Yapı / Işıklandırma	- Binaların daha aydınlık olacak şekilde planlanması - Okul aydınlatmalarının ihtiyaca göre ayarlanabilir olması	13
Donanım	- Sınıflarda az gören öğrenciler için yüksek okuma panelleri olan sıraların yerleştirilmesi	6
Eğitim Alanları - Laboratuvar	- Laboratuvarların erişilebilirlik açısından düzenlenmesi için uzman eğitimleri	9
Eğitim Alanları - Sınıflar	- Dersliklerin sınıf mevcuduna göre planlanması	8
Mimari Planlama / Bütünleştirme	- Okul binalarının bütünleştirme kavramına uygun olarak tasarlanması	7
Planlama Süreci ve Katılımcılık	- Okul binaları planlanırken özel eğitim, fen bilimleri öğretmenleri ve ilgili uzmanlardan görüş alınması	6
Ulaşım / Erişilebilirlik	- Asansör kontrollerinin düzenli yapılması ve kapı renklerinin duvarlarla zıt renklerde olması - Merdiven basamaklarının zıt renklerle boyanması - Merdiven tırabzanlarının düzenli kontrol edilmesi	17

Katılımcılar, okul binalarının evrensel tasarım ilkelerine göre planlanması ve erişilebilirliğin zorunlu bir ölçüt hâline getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. K9, planlama sürecine özel eğitim uzmanlarının dâhil edilmesini önerirken, K5 erişilebilirliğin "zorunlu koşul" olarak tanımlanması gerektiğini vurgulamıştır. Laboratuvar uyarlamalarına ilişkin olarak K10, öğretmen ve yöneticilere yönelik uzman eğitimlerinin önemine dikkat çekmiş; K13 ise aydınlatmanın bireysel ihtiyaçlara göre ayarlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların önerileri, okul ortamlarında erişilebilirliğin yalnızca fiziksel yapı değil; planlama sürecinden sınıf içi uygulamalara kadar çok boyutlu bir dönüşümle sağlanabileceğini göstermektedir. Özellikle uzman desteğinin hem planlama hem de uygulama aşamalarında yer alması gerektiği sıkça vurgulanmıştır. Böylece görme engelli öğrencilerin hem güvenli hem de etkin bir öğrenme ortamına kavuşabileceği düşünülmektedir.

Tema 3: Öğretimsel Düzenlemeler Konusunda Karşılaşılan Güçlükler

Öğretimsel Uyarlama Zorlukları

Katılımcıların büyük çoğunluğu, fen derslerinde görme engelli öğrenciler için uygun materyallerin yetersiz olduğunu, deneysel etkinliklerin uyarlanmasında ciddi güçlükler yaşandığını ve görsel içeriklerin yeterince somutlaştırılamadığını belirtmiştir. Konu ile ilişkili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretimsel Düzenlemelerle İlgili Yaşanan Güçlükler

Kategori	Yaşanan Güçlükler	Toplam Dile Getiren Kişi Sayısı
Materyal Erişilebilirliği	- Görme engelli öğrencilere uygun ders kitaplarının bulunmaması - Materyal eksikliği ve matematik ve fen bilimleri derslerinde sadece sözlü anlatımlara bağımlılık - Kabartma kitapların temin edilmesinde sorunlar	24
Teknoloji ve Erişilebilirlik	- Not tutma materyalleri ve teknolojilerinin erişilebilir olmaması - EBA ve diğer teknolojilerin görme engelli öğrenciler için erişilebilir olmaması	11
Öğretimsel Yetersizlikler	- Öğretimsel düzenlemeler konusunda yetersizlik - Ek süre verildiğinde sınıf içi düzenin korunamaması - Görsel materyallerin betimlenmesinde yetersizlik - Araştırma ödevlerinde görme engelli öğrencilere uygun destek sunulamaması	25

Katılımcıların büyük çoğunluğu, görme engelli öğrenciler için uygun öğretim materyallerinin yetersiz olduğunu ve öğretimsel uyarlamalar konusunda ciddi güçlükler yaşandığını belirtmiştir. K13, "Deney yapmak istiyorum ama dokunarak öğrenmeyi sağlayacak malzeme yok." derken, K11 materyal eksikliğinin öğretimi pasifleştirdiğini "Öğrenciler sadece bizi dinleyerek öğrenmeye çalışıyor." sözleriyle ifade etmiştir.

Not tutma, ödev ve sınıf yönetimi gibi alanlarda da benzer sorunlar görülmektedir. K2, teknolojik yetersizliği "Kabartma tableti yok, bilgisayarı da nasıl kullanacağını bilmiyor." şeklinde dile getirirken, K9 ek süre ve betimleme sırasında sınıf düzeninin bozulduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çoğu zaman deneme-yanılma yoluyla çözüm üretmeye çalıştığını ve yeterli destek alamadığını göstermektedir.

Özellikle kabartma materyal eksikliği, uygun yazı puntolarının bulunmaması ve görsel içeriklerin erişilebilir sunulamaması, öğrencilerin akranlarıyla eşit öğrenme fırsatlarına ulaşmasını engellemektedir. Bu bağlamda, öğretimsel uyarlamaların yalnızca pedagojik değil, teknik ve yapısal desteklerle de güçlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğretimsel Düzenlemelere Dair Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Katılımcılar, öğretim süreçlerinin daha kapsayıcı hale gelebilmesi için çok yönlü öneriler sunmuştur. Bu öneriler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretimsel Düzenlemelere Dair Çözüm Önerileri

Kategori	Yaşanan Güçlükler	Toplam Dile Getiren Kişi Sayısı
Fiziksel Ortam-Laboratuvar	- Laboratuvarlarda erişilebilir materyallerin oluşturulması	7
Fiziksel Ortam- Sınıf	- Görme engelli öğrencilere uygun sınıf düzenlemelerinin sağlanması	6
Materyal Erişilebilirliği	- Görme engelli öğrenciler için uygun kitapların üretilmesi ve erişilebilir hâle getirilmesi - Teknolojik araçlar ve kabartma materyallerin temin edilmesi - Araştırma desteği için rehber materyaller hazırlanması	11
Teknolojik Erişilebilirlik	- Eğitim teknolojilerinde erişilebilirlik desteği sunulması	6
Öğretimsel Düzenleme ve Eğitim	- Uzmanlar tarafından öğretimsel düzenleme eğitimi verilmesi - Görsel materyallerin betimlemelerinin standart hâle getirilmesi	14

Katılımcılar, öğretim sürecinin etkili biçimde planlanabilmesi için öğrencinin kaynaştırma ortamına gelmeden önce tüm paydaşların bilgilendirilmesinin kritik olduğunu vurgulamıştır. Bu duruma K11, "Öğrenci gelmeden önce okul idaresine, öğretmenlere ve akranlara bilgilendirme yapılmalı." sözleriyle dikkat çekmiştir. Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda yalnız bırakılmamak ve sahaya doğrudan destek alabilmek amacıyla gezici öğretmenlik modelinin yeniden hayata geçirilmesini de önemli bir çözüm olarak görmektedir. Nitekim K6, "Gezici öğretmen destek eğitim odasında çalışır, bize sınıf içinde ne yapacağımızı da öğretir." diyerek bu modelin hem öğrenciye hem de öğretmene eş zamanlı destek sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Materyal temini ve kullanımına ilişkin sorunlara yönelik olarak ise katılımcılar, sürecin uzmanlar tarafından planlanması gerektiğini belirtmiştir. K1, görme engelli öğrencilerin ihtiyaç duyacağı materyallerin bireysel değerlendirmeler sonucunda belirlenerek resmî kanallar aracılığıyla temin edilebileceğini "Görme engelli öğrencilerin ihtiyaç duyacağı materyaller uzmanlarca belirlenip 'Ders Aletleri Yapım Merkezi'nden temin edilebilir." sözleriyle dile getirmiştir. Benzer biçimde K10, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevlendirilecek uzmanların öğretmenlere ve öğrencilere uygulamalı destek sunmasının önemine vurgu yaparak, "Kabartma yazı ve teknoloji kullanımını öğretecek uzmanlar görevlendirilmeli." ifadesini kullanmıştır.

Genel olarak katılımcıların büyük çoğunluğu, öğretim sürecinde hangi uyarlamaların yapılması gerektiği konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmiştir. Sunulan öneriler, öğretmenlerin bu süreçte yalnız bırakılmaması; uzman rehberliğinde hem teorik hem de uygulamaya dönük desteklerin artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte ders kitaplarının erişilebilir formatlarda hazırlanması, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve görsel içeriklerin betimlenmesine yönelik standartların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Tema 4: Materyal ve Teknolojiye Erişim

Materyal ve Teknolojiye Erişim Sorunları

Fen bilimleri derslerinin görsel ve deneysel yapısı, erişilebilirlik sorunlarını daha da belirgin hale getirdiği belirtilmiştir. Materyal ve teknolojiye erişimle ilgili olarak dile getirilen bu sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, Tablo 8'de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 8

Ders Materyallerine/Ders Kaynaklarına Erişim Konusunda Yaşanan Güçlükler

Kategori	Yaşanan Güçlükler	Toplam Dile Getiren Kişi Sayısı
Fiziksel Ortam - Laboratuvar	- Laboratuvarlarda erişilebilir materyallerin oluşturulması	7
Fiziksel Ortam - Sınıf	- Görme engelli öğrencilere uygun sınıf düzenlemelerinin sağlanması	6
Materyal Erişilebilirliği	- Görme engelli öğrenciler için uygun kitapların üretilmesi ve erişilebilir hâle getirilmesi - Teknolojik araçlar ve kabartma materyallerin temin edilmesi - Araştırma desteği için rehber materyaller hazırlanması	11
Teknolojik Erişilebilirlik	- Eğitim teknolojilerinde erişilebilirlik desteği sunulması	6
Öğretimsel Düzenleme ve Eğitim	- Uzmanlar tarafından öğretimsel düzenleme eğitimi verilmesi - Görsel materyallerin betimlemelerinin standart hâle getirilmesi	14

Katılımcılar, fen bilimleri derslerinde kullanılan materyallerin büyük ölçüde gören öğrenciler dikkate alınarak tasarlandığını ve bu durumun görme engelli öğrencilerin derse etkin katılımını ciddi biçimde sınırladığını ifade etmiştir. K2, bu durumu "Dünya küresiyle ders yaptığımda tüm çocuklar bu materyali inceliyor ama görme engelli öğrencim yüzeye dokunup geçiyor." sözleriyle somutlaştırırken, K6 az gören öğrenciler açısından yazı puntolarının yetersizliğine dikkat çekerek "Az gören öğrencim gören arkadaşlarının kullandığı kitabı kullanıyor ama yazılar küçük olduğu için okuyamıyor." ifadesini kullanmıştır. Braille materyallerdeki içerik eksiklikleri ise K3 tarafından "Kabartma ders kitabı var ama bazı bilgiler eksik; tabloyu oku dediğimde 'Tablo yok' diyor." şeklinde dile getirilmiştir.

Materyal yetersizliğinin özellikle kırsal bölgelerde daha belirgin olduğu görülmektedir. K9, bu durumu "Gören çocuklar için bile yeterli materyal yok, görme engelliler için hiç yok." sözleriyle ifade ederken, K7 materyal uyarlama konusunda yaşadığı çaresizliği "Fen derslerinde materyal kullandığımızda görme engelli öğrenciler için hiçbir şey yapamıyoruz." şeklinde aktarmıştır. Benzer biçimde K10, erişilebilir ders kitaplarının bulunmamasının öğretim sürecini pasifleştirdiğini "Görme engelli öğrencilerimiz sadece bizi dinleyerek eğitim alıyor çünkü onların ihtiyaçlarına uygun kitap yok." sözleriyle özetlemiştir.

Bu ifadeler, materyal ve teknolojiye erişimde yaşanan sorunların yalnızca bireysel çabalarla açıklanamayacağını; sistemsel ve bölgesel eksikliklerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Materyal yetersizliği, öğretmenlerin bireysel çözüm üretme çabalarını artırmakta ve bu süreçte görme engelli öğrencilerin sınıf içinde pasifleşmesine ya da dışlanmasına yol açabilmektedir. Bu bağlamda hem erişilebilir materyallerin sistematik biçimde temin edilmesi hem de bu materyallerin

nasıl kullanılacağına ilişkin rehberlik ve eğitim desteğinin öğretmenler açısından kritik bir ihtiyaç alanı olduğu anlaşılmaktadır.

Materyal ve Teknolojiye Erişim konusunda Çözüm Önerileri

Katılımcılar, materyal eksikliği ve erişilebilirlik sorunlarına çözüm bulmak amacıyla çeşitli öneriler sunmuştur. Bu öneriler Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9

Ders Materyallerine Erişimle İlgili Çözüm Önerileri

Kategori	Yaşanan Güçlükler	Toplam Dile Getiren Kişi Sayısı
Dijital Erişilebilirlik	- Ders kaynaklarının dijital ortamda erişilebilir şekilde paylaşılması	6
Materyal Erişilebilirliği	- Görme engelli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu ders kitaplarının zamanında eksiksiz olarak temin edilmesi - Materyal ihtiyaçlarının uzmanlar tarafından belirlenmesi ve okullara gönderilmesi	14
Uzman Desteği ve Eğitim	- Kabartma yazı okuma ve teknolojik araçlar konusunda uzman desteği	7
Yönetici Eğitimi ve Farkındalık	- Ders kitaplarının erişimi için okul yöneticilerinin eğitimi	5

Katılımcılar, materyal ve teknolojiye erişimin yalnızca öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılamayacağını; okul yönetimi, uzmanlar ve resmî kurumların sürece aktif biçimde dâhil olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada K7, yöneticilerin de sürece ilişkin bilgi sahibi olması gerektiğini "Görme engelli öğrencilerin ders kitaplarına nasıl ulaşılacağı konusunda yöneticiler de eğitim almalı." sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde K11, materyal temininin bireysel girişimlerle değil, uzman değerlendirmelerine dayalı olarak planlanması gerektiğini "Öğrenciler uzmanlar tarafından değerlendirilerek ihtiyaç duydukları materyaller listelenip 'Ders Aletleri Yapım Merkezi'ne iletilebilir." şeklinde dile getirmiştir.

Materyallerin etkin kullanımına ilişkin destek ihtiyacı da katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. K10, kabartma yazı ve teknolojik araçların kullanımının uzmanlar tarafından öğretilmesi gerektiğini belirtirken, K13 öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin önemine dikkat çekerek "Materyallerin özellikleri ve nasıl öğretileceği konusunda bize hizmet içi eğitim verilebilir." ifadesini kullanmıştır. Az gören öğrenciler açısından materyal tasarımının da gözden geçirilmesi gerektiği K14'ün "Kitaplardaki görseller az gören öğrenciler için zıt renkli ve daha sade olmalı." sözleriyle ortaya konmuştur.

Bu öneriler, katılımcıların materyal erişimini yalnızca bir "temin etme" sorunu olarak değil; materyallerin doğru biçimde seçilmesi, uyarlanması ve etkin kullanımı için gerekli bilgi, beceri ve yönetsel desteği içeren bütüncül bir süreç olarak ele aldıklarını göstermektedir. Öğretmenler, uzmanlar, okul yöneticileri ve ilgili resmî kurumlar arasında kurulacak sistematik iş birliğinin, bu sürecin sürdürülebilirliğini sağlamada belirleyici olduğu göstermektedir.

Tema 5: Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=9), ölçme ve değerlendirme uygulamalarında görme engelli öğrencilerle çalışırken çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Özellikle standart sınav formatlarının, bu öğrencilerin performanslarını adil ve sağlıklı bir şekilde yansıtmakta yetersiz kaldığı vurgulanmıştır.

Ayrıca, alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda rehberlik eksikliği bulunduğu; bu durumun sahada tutarsız uygulamalara neden olduğu dile getirilmiştir. Görme engelli öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan başlıca güçlükler, Tablo 10'da ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 10

Ölçme Değerlendirme Süreci İlgili Yaşanan Güçlükler

Kategori	Yaşanan Güçlükler	Toplam Dile Getiren Kişi Sayısı
Sınav Erişilebilirliği	- Görmeyen öğrencileri sözlü sınav yapma, kabartma ya da bilgisayar formatında sınav hazırlayamama - Az gören öğrenciler için büyük puntolu sınav kâğıdı hazırlamayı unutma veya öğrencinin hatırlatması ile yapma	13
Sınav İçeriği ve Uygulama	- Fen bilimleri sınavlarında görselleri ve şekilleri görme engelli öğrencilere somutlaştırarak anlatamama - Az gören öğrencileri görsel sorulardan muaf tutma	14
Uygulamalı Sınavlar ve Destek	- Uygulamalı sınavlarda görme engelli öğrencilere öğretim sırasında araç gereçleri kullanmayı öğretememe	5

Katılımcılar, ölçme ve değerlendirme sürecinde görme engelli öğrenciler için erişilebilir sınav materyalleri hazırlama ve uygun uygulamaları hayata geçirme konusunda önemli güçlükler yaşandığını ifade etmiştir. K8, bu durumu "Görmeyen öğrencileri genellikle sözlü olarak sınav yapıyoruz; kabartma ya da bilgisayarda sınavın nasıl hazırlanacağını bilmiyoruz, öğrenciler de bu araçları nasıl kullanacaklarını bilmiyor." sözleriyle aktarırken, K12 az gören öğrenciler için yapılması gereken uyarlamaların çoğu zaman farkındalık eksikliği nedeniyle gözden kaçabildiğini "Büyük puntolu sınav kâğıtlarını bazen unutuyoruz, öğrenci hatırlattığında yapıyoruz." ifadesiyle dile getirmiştir.

Fen bilimleri derslerinin görsel ağırlıklı yapısı, değerlendirme sürecinde ek belirsizlikler yaratmaktadır. K11, sınavlarda yer alan görsel ve şekillerin nasıl uyarlanacağına dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirterek "Görseller varsa nasıl somutlaştıracağımızı bilmiyoruz; soruları sesli okurken bazen farkında olmadan yönlendirici olabiliyorum." demiştir. Uygulamalı sınavlara ilişkin olarak ise K8, öğretim sırasında araç gereç kullanımının yeterince kazandırılamadığını ve bu nedenle değerlendirme yapılamadığını "Araç gereçleri kullanmayı öğretemediğimiz için görme engelli öğrencilere sınav yapmadan not veriyoruz." sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde K2, uyarlama yapılamadığı durumlarda az gören öğrencilerin görsel sorulardan tamamen muaf tutulduğunu belirtmiştir.

Bu açıklamalar, ölçme ve değerlendirme sürecinde görme engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan sistematik ve planlı uygulamaların yeterince geliştirilmediğini göstermektedir. Bu durum, hem adil ölçme-değerlendirme süreçlerinin yürütülmesini hem de öğrencilerin öğrenme çıktılarının doğru ve güvenilir biçimde değerlendirilmesini güçleştirmektedir.

Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Çözüm Önerileri

Görme engelli öğrencilerin ölçme süreçlerine eşit koşullarda katılımı için katılımcılar tarafından çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur. Bu öneriler Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11

Ölçme Değerlendirme Süreci İlgili Çözüm Önerileri

Kategori	Yaşanan Güçlükler	Toplam Dile Getiren Kişi Sayısı
Sınav Materyali Erişilebilirliği	- Az gören öğrenciler için renk zıtlıkları ve büyük puntolarla uyarlanmış sınav kâğıtlarının hazırlanması	7
Sınav Uygulamaları	- Gören okuyucu ve yazıcıların sınavlarda görevlendirilmesi - Sınavlarda ek süre verilmesi	11
Teknolojik Eğitim ve Destek	- Bilgisayar ve destekleyici teknolojik araçların kullanımı konusunda eğitim verilmesi	8
Uzman Desteği ve Eğitim	- Görme engelli öğrencilere kabartma yazı okuma yazma eğitimlerinin uzmanlarca verilmesi	6

Katılımcılar, ölçme ve değerlendirme sürecinin daha adil ve kapsayıcı hâle getirilebilmesi için görme engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gözeten çeşitli uyarlamalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda K13, temel becerilerin erken dönemde kazandırılmasının önemine dikkat çekerek "Görme engelli öğrencilere uzmanlar tarafından kabartma yazı okuma-yazma eğitimleri verilebilir." önerisinde bulunmuştur. Sınav uygulamalarında mevcut yasal düzenlemelerin etkin biçimde kullanılabileceğini belirten K1 ise "Görme engelli öğrenciler sınava girerken gören okuyucu veya yazıcı kullanabilir." ifadesini kullanmıştır.

Teknolojik destek ve sınav materyallerinin uyarlanmasına ilişkin öneriler de öne çıkmaktadır. K5, bilgisayar ve destekleyici teknolojilerin kullanımının uzmanlar tarafından öğretilmesi gerektiğini vurgularken, K12 az gören öğrenciler için yapılabilecek basit ama etkili bir düzenlemeyi "Büyük puntolu ve zıt renkli sınav kâğıtları hazırlanabilir." sözleriyle dile getirmiştir. Kabartma yazı bilen öğrenciler için sınav uygulamalarına yönelik somut bir çözüm sunan K6, "Sorular okunup öğrencinin yanıtlarını kabartma olarak yazması sağlanabilir." ifadesiyle erişilebilir sınav formatlarına dikkat çekmiştir. K9 ise muafiyet uygulamalarının yerine eş değer ölçme yaklaşımlarının geliştirilmesi gerektiğini belirterek, görsel sorular yerine aynı kazanımları ölçen farklı formatta soruların kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Bu öneriler, değerlendirme sürecinin bireyselleştirilmesi, erişilebilir materyal ve yöntemlerin geliştirilmesi, öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi ve uzman desteğinin sistematik biçimde sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu tür düzenlemeler sayesinde görme engelli öğrencilerin akademik başarılarının daha doğru ve adil biçimde değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır. Genel olarak bulgular, fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda yapısal, teknolojik ve yönetsel açılardan da çok boyutlu destek ihtiyacı içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Sunulan çözüm önerileri, bireysel düzeydeki çabaların ötesinde, eğitim politikası ve sistem düzeyinde kapsamlı ve sürdürülebilir düzenlemelere duyulan gereksinimi açıkça

göstermektedir. Bir sonraki bölümde, elde edilen bulgular mevcut literatürle ilişkilendirilerek tartışılmış ve görme engelli bireylerin eğitim hizmetlerinden akranlarıyla eşit düzeyde yararlanabilmeleri için önerilere yer verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, görme engelli öğrencilerle kaynaştırma ortamlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini çok boyutlu biçimde ele alarak; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları pedagojik, yapısal ve donanımsal güçlükleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının mevcut koşullar altında görme engelli öğrenciler açısından yeterli düzeyde erişilebilir olmadığını ve bu öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerinin büyük ölçüde karşılanamadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel çabalarıyla aşılmaya çalışılan bu sorunlar, kapsayıcı eğitimin yalnızca yasal bir zorunluluk değil; aynı zamanda sistematik, planlı ve çok düzeyli müdahaleler gerektiren yapısal bir sorunsal olduğunu ortaya koymaktadır (Büyükköse vd., 2024; Lundqvist, 2020; Supalo vd., 2021; Tanyeri & Yılmaz, 2024).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin görme engelli öğrencilere yönelik pedagojik bilgi ve uygulama yeterliklerinde belirgin eksiklikler yaşadığını ortaya koymuştur. Özellikle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçme, materyal uyarlama ve ölçme–değerlendirme süreçlerini farklılaştırma konularında öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri görülmektedir. Bu bulgular hem ulusal hem de uluslararası alan yazınıyla örtüşmekte; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya yönelik yeterli donanıma sahip olmamalarının, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Balçın & Yıldırım, 2020; Çakmak & Bayram, 2019; Koca & Göktürk, 2022; Özen vd., 2013).

Öğretmen yeterliklerine ilişkin bu eksikliklerin, öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet içi eğitimlerin kapsayıcı eğitim anlayışıyla yeterince bütünleştirilememesiyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazınında, lisans düzeyinde verilen özel eğitim derslerinin çoğunlukla teorik kaldığı; öğretmen adaylarının materyal uyarlama, etkinlik planlama ve sınıf içi uygulama becerilerini yeterince kazanamadıkları vurgulanmaktadır (Balçın & Yıldırım, 2020; Mertoğlu vd., 2019). Benzer şekilde, hizmet içi eğitimlerin de uygulamadan uzak ve öğretmenlerin sahadaki gerçek ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Köse, 2017). Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini sınırlayan bir diğer temel unsur ise fiziksel erişilebilirliktir. Araştırmaya katılan öğretmenler; okul binalarında, sınıflarda ve özellikle fen bilimleri laboratuvarlarında görme engelli öğrencilerin bağımsız ve güvenli biçimde hareket edebilmelerini engelleyen ciddi yapısal sorunlar bulunduğunu ifade etmişlerdir. Yetersiz aydınlatma, kontrast eksikliği, asansör bulunmaması ve uygun sınıf düzenlemelerinin yapılmaması gibi unsurlar, öğrencilerin yalnızca fiziksel erişimini değil; aynı zamanda öğrenme materyallerine ve sosyal etkileşim fırsatlarına erişimini de sınırlandırmaktadır. Bu bulgular, engelliliği bireysel bir eksiklikten ziyade çevresel koşulların bir sonucu olarak ele alan sosyal modelle örtüşmektedir (Langorgen vd., 2022; Oliver, 2018).

Öğretimsel uyarlamalar ve materyal–teknolojiye erişim de öğretmenlerin en fazla zorlandıkları alanlar arasında yer almaktadır. Araştırma bulguları, fen bilimleri derslerinde görme engelli öğrenciler için gerekli dokunsal materyallerin, erişilebilir deney setlerinin ve yardımcı teknolojilerin yeterli düzeyde bulunmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin çoğu, materyal uyarlama sürecini kendi bireysel çabalarıyla yürütmek zorunda kaldıklarını ve bu durumun hem zaman hem de nitelik açısından sürdürülebilir olmadığını belirtmiştir. Alan yazınında, erişilebilir materyallerin

sağlanmadığı durumlarda öğrencilerin öğrenme sürecine pasif katılımcılar olarak dâhil olduğu; buna karşılık uygun uyarlamalar yapıldığında akademik başarı, motivasyon ve bilimsel süreç becerilerinde anlamlı artışlar gözlendiği vurgulanmaktadır (Supalo vd., 2021; Yazıcı vd., 2020; Zorluoğlu vd., 2019).

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin kapsayıcı biçimde yapılandırılamamasıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, görme engelli öğrenciler için alternatif değerlendirme yöntemleri kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, ölçme süreçlerinin çoğunlukla standart sınavlarla yürütülmesine ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Oysa alan yazınında, sözlü sınavlar, proje temelli değerlendirme ve portfolyo gibi alternatif yöntemlerin hem akademik başarıyı hem de öğrencilerin öz-yeterlik algılarını desteklediği belirtilmektedir (Lundqvist, 2020; Wijiastuti & Rofiah, 2024).

Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, görme engelli öğrencilerin fen bilimleri derslerine tam ve etkin katılımının önündeki engellerin bireysel değil, sistemsel nitelikte olduğu açıkça görülmektedir. Öğretmen bilgi ve yeterlikleri, fiziksel çevre, öğretimsel uyarlamalar, materyal ve teknolojiye erişim ile ölçme–değerlendirme süreçleri birbirinden bağımsız değil; aksine birbirini besleyen ve etkileyen çok katmanlı bir yapı oluşturmaktadır. Bu bağlamda Bronfenbrenner'in (1979) Biyoekolojik Modeli, öğretmenlerden okul yöneticilerine ve eğitim politikalarına kadar uzanan çok düzeyli etkileşimleri anlamak için güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler hem kuramsal hem de uygulamaya dönük düzeyde ele alınabilir. Kuramsal açıdan, görme engelli öğrencilerin fen eğitimine erişimini açıklayan ve öğretmen yeterlikleri, çevresel düzenlemeler, materyal erişimi ve ölçme–değerlendirme süreçlerini birlikte ele alan bütüncül bir kapsayıcı pedagojik yeterlik modelinin geliştirilmesi önerilmektedir. Böyle bir model, gelecekte yapılacak araştırmalar için kavramsal bir zemin oluşturabilir.

Uygulamaya dönük olarak ise öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında kaynaştırma ve özel eğitim derslerinin zorunlu hâle getirilmesi ve bu derslerin fen eğitimine özgü uygulamalı içeriklerle desteklenmesi gerekmektedir. Görevdeki öğretmenler için düzenlenecek hizmet içi eğitimlerin uygulamalı atölye çalışmaları biçiminde yapılandırılması, öğretmenlere doğrudan sınıf içi rehberlik sunacak destek mekanizmalarının kurulması önem taşımaktadır. Bununla birlikte okul binaları ve laboratuvarların evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi, erişilebilir materyal ve yardımcı teknolojilere yönelik ulusal düzeyde dijital materyal havuzlarının oluşturulması ve ölçme–değerlendirme süreçlerine ilişkin erişilebilir yönergelerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, kapsayıcı fen eğitiminin yalnızca pedagojik bir tercih değil; eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal adaletin temel bir gerekliliği olduğunu ortaya koymaktadır. Görme engelli öğrencilerin eğitim hakkından tam anlamıyla yararlanabilmeleri için erişilebilirlik ve kapsayıcılık ilkelerinin söylem düzeyinde kalmaması; eğitim sisteminin tüm bileşenlerinde somut ve sürdürülebilir biçimde hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Extended Summary

Introduction

This study aims to examine the experiences of science teachers working with visually impaired students in inclusive classrooms, with a particular focus on the instructional difficulties they face and their suggested solutions. The study adopted a qualitative case study design and included 14 science teachers from various public schools in Aksaray, each of whom had direct experience teaching visually impaired students for at least one academic term. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using the thematic analysis method proposed by Braun and Clarke (2006, 2021).

The findings highlight multidimensional challenges, such as insufficient pedagogical competence regarding visual impairment (İşlek & Şahin, 2020), lack of accessible learning materials (Altunay & Kaman, 2021; Tanyeri & Yılmaz, 2024), physical barriers in school infrastructure (Demir et al., 2021), and limited assessment adaptations (Sarı & Vuran, 2020). Teachers emphasized the need for restructuring teacher training programs to include inclusive pedagogy, enhancing in-service training with practical components, and providing access to assistive technologies and interdisciplinary support (Büyükköse et al., 2024; Yıldırım & Korkmaz, 2021).

The study concludes that in order to ensure full participation of visually impaired students in science education, educational environments must be redesigned with accessibility in mind, supported by policy changes and teacher empowerment.

Methodology

This qualitative study was designed as a case study to examine the experiences and challenges faced by science teachers who have worked with students with visual impairments. Fourteen science teachers were selected using purposeful sampling, ensuring a diverse range of experiences. Data were collected through semi-structured interviews, and thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was used to analyze the responses.

The research questions guiding the study were:

- What challenges do science teachers and students with visual impairments face in science education?
- What solutions do teachers propose to overcome these challenges?

Discussion and Conclusions with Recommendations

The findings of this study reveal that the barriers faced by visually impaired students in science education are not isolated challenges but rather interconnected, systemic issues embedded within teacher preparation, school infrastructure, curriculum design, and assessment practices. Collectively, these findings demonstrate that inequities in science education stem less from students' impairments and more from structural and institutional shortcomings that limit meaningful participation.

One of the most prominent challenges identified is the insufficient preparation of teachers for inclusive science instruction. Teachers' limited knowledge of assistive technologies, tactile learning resources, and inclusive pedagogical strategies reflects persistent gaps in both pre-service and in-service teacher education. Consistent with previous research (Kumar et al., 2011; Moore & Grossman, 2016), the findings suggest that inclusion policies often outpace the professional competencies required to implement them effectively. As a result, teachers are left to navigate

complex instructional demands without adequate training or institutional guidance, weakening the practical realization of inclusive education.

Physical inaccessibility further compounds these challenges. Inadequate school infrastructure and poorly designed science laboratories restrict students' engagement in hands-on scientific inquiry, a core component of science learning. Beyond limiting academic participation, such environmental barriers also reinforce social exclusion and psychological marginalization, aligning with social and environmental models of disability (Langorgen et al., 2022). These findings underscore that accessibility must be understood as a foundational condition for learning rather than a supplementary accommodation.

Another critical issue highlighted by the study is the inequitable availability of inclusive instructional materials. Teachers—particularly those working in under-resourced or rural settings—report significant difficulties accessing tactile diagrams, auditory supplements, and Braille-based science resources. The lack of systematic development and distribution of inclusive materials deepens educational disparities and places disproportionate responsibility on individual teachers, echoing broader critiques of structural neglect in inclusive education systems (Shakespeare, 2013).

Assessment practices emerged as a particularly neglected dimension of inclusion. The absence of flexible and accessible evaluation methods often results in the underestimation of visually impaired students' true capabilities. Rigid curricula and standardized assessment formats restrict opportunities for alternative demonstrations of learning, reinforcing inequities rather than addressing them (Yazıcı et al., 2020). These findings highlight the need to reconceptualize assessment not merely as a measurement tool but as an integral component of inclusive pedagogy.

Taken together, the results reveal a persistent gap between inclusive education policies and their enactment in practice. While legislative and policy frameworks advocate inclusion, insufficient alignment across teacher education, school design, curriculum structures, and assessment systems risks reducing inclusion to a symbolic ideal rather than an operational reality (Moore & Grossman, 2016). Addressing this gap requires coordinated structural reform rather than isolated interventions.

Recommendations

Based on these findings, a multi-pronged and systemic approach is recommended to advance equitable science education for students with visual impairments:

Teacher Education Reform

Pre-service and in-service teacher education programs should incorporate comprehensive, practice-oriented modules on inclusive pedagogy, assistive technologies, curriculum adaptation, and accessible assessment strategies specific to science education.

Inclusive Infrastructure

Science classrooms and school buildings should be redesigned in accordance with universal design principles to ensure safe, independent, and meaningful physical access for visually impaired students.

Resource Development and Distribution

National and institutional initiatives should prioritize the production and equitable distribution of tactile, auditory, and Braille-based science learning materials, reducing reliance on individual teacher efforts and ensuring consistency in instructional quality.

Assessment Reform

Flexible and inclusive assessment frameworks—such as project-based evaluation, oral examinations, and portfolio assessments—should be institutionalized to more accurately reflect students' competencies and learning outcomes.

Collaborative and Interprofessional Models

Sustainable inclusion requires structured collaboration among general educators, special educators, families, school administrators, and policy-makers. Such collaboration can support coordinated decision-making and long-term implementation of inclusive practices.

In conclusion, this study demonstrates that inclusive science education is not merely a pedagogical option but a matter of educational equity and social justice. Ensuring that visually impaired students can participate fully and meaningfully in science learning demands systemic commitment, institutional accountability, and sustained policy-driven action. Without such comprehensive reform, inclusive education risks remaining an aspirational concept rather than an experienced reality for students.

Yazar Katkıları: Yazarlar çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması/yazılması gibi görevlerin tamamında birlikte ve eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Çalışmanın etik kurul izinleri 24.04.2020 tarihli Aksaray Üniversitesi İnsan Hakları Araştırmaları Etik Kurulu ve 2020/03-25 sayılı protokol numarası ile alınmıştır.

Finansman: Araştırma makalesi Sabancı Vakfı Hibe Desteği kapsamında "Görme Engelli Öğrenciler İçin Engelsiz Fen Öğretimi Projesi" sonucunda üretilmiştir.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada dil bilgisi kontrolü amacıyla yapay zekâ kullanılmıştır.

Kaynakça

Akyürek, E., & Afacan, Ö. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "hücre bölünmesi ve kalıtım" ünitesindeki kavram yanılgılarının tespiti ve anoloji ile kavramsal değişim metinleri kullanılarak giderilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 175-793.

Altunay, B., & Kaman, K. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar. H. Gökçen (Ed.), *Engelsiz Bilişim 2021: Bildiriler Kitabı* (ss. 84–91) içinde. Engelsiz Bilişim Platformu.

Ataman, A. (2019). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim (6. bs.). Gazi Kitabevi.

Ataman, A., Özkan, Y., & Cavkaytar, A. (2012). Eğitim fakültelerinde özel eğitim öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 26–38. https://doi.org/10.15390/EB.2012.164

Balçın, M., & Yıldırım, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10*(2), 144–159. https://doi.org/10.12973/ejed.2020.1029a

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology, 18*(3), 328–352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Büyükköse, D., Turan, Z., & Tozak, E. (2024). Özel eğitim öğretmen adaylarının işitme kayıplı öğrencilerle öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 14*(1), 114-130. https://doi.org/10.30794/nevsbe.1396825

Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2012). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Pegem Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Çakmak, Z., & Bayram, M. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3), 983–1002. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/47369/548146

Çotuk, H., & Özdemir, S. (2021). Görme engelli ve gören çocukların duygusal ifadelere verdikleri tepkilerin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(3), 214–230.

Demir, G., Güneş, A., & Derviş, H. (2021). Çeşitli boyutlarıyla uzaktan eğitim. Nobel Akademik Yayıncılık.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Sage Publications.

İşlek, Ö. (2017). *An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with a visual impairment in Turkey* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Birmingham.

İşlek, Ö., & Şahin, C. (2020). Günümüzde görme engelli bireylerin karşılaştığı sorunlar ve önerilen çözümler. P. Piştav Akmeşe & B. Altunay (Ed.'ler), *İşitme ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimi* (ss. 310–322) içinde. Nobel Yayıncılık.

Koca, F., & Göktürk, S. (2022). Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin fen öğrenme süreçlerinde karşılaşılan güçlükler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 18*(1), 36–55. https://doi.org/10.17244/eku.1032957

Köse, K. (2017). *Fen bilimleri dersinde uygulanan kaynaştırma eğitiminin fen bilimleri öğretmenleri ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Kumar, D., Ramasamy, R., & Stefanich, G. P. (2011). Science education for students with visual impairments: Teaching suggestions and policy implications. *International Journal of Science Education, 33*(6), 865–886. https://doi.org/10.1080/09500693.2010.506620

Langorgen, E., Magnus, E., & Solvang, P. (2022). Barriers to inclusion for students with visual impairments. *Scandinavian Journal of Disability Research, 24*(1), 146–157. https://doi.org/10.16993/sjdr.873

Lundqvist, J. (2020). School leadership for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 24*(6), 643–659. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464079

Maxwell, J. A. (1994). *Qualitative research design: An interactive approach: An interactive approach.* Sage Publications.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Oliver, M. (2018). *Understanding disability: From theory to practice*. Bloomsbury Publishing.

Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B. Ü., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 153-166.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Sarı, H., & Vuran, S. (2020). Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılması sürecinde öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 125–142. https://doi.org/10.18039/ajesi.651821

Shakespeare, T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203095100

Shuttleworth, M. (2008). *Case study research design.* Explorable. https://explorable.com/case-study-research-design

Supalo, C. A., Rankel, L., & Mallouk, T. (2021). Strategies for accessible science education for blind students. *Journal of Chemical Education, 98*(5), 1451–1457. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01002

Tanyeri, A ., & Yılmaz, S. (2024). Görme engelliler okullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenleri ile öğrencilerinin öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi, 2*(1), 86–107.

Ünay, E., Melekoğlu, M. A., & Çakıroğlu, O. (2021). Türkiye'de kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *8,* 663-681. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.955653

Wijiastuti, A., Rofiah, K., & Minarsih, N. M. M. (2024). Navigating learning differences: The role of mind mapping in fostering ınclusivity in science education. *International Journal of Special Education*, *39*(2), 38-50.

Yazıcı, M., Erişen, Y., & Çelik, Ö. (2020). Görme engelli öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadığı sorunlar: Nitel bir çalışma. *Fen Bilimleri Eğitimi Dergisi, 12*(3), 67–85.

Yıldırım, A., & Korkmaz, Ö. (2021). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17*(1), 1–20. https://doi.org/10.17244/eku.873491

Zorluoğlu, S., Sözbilir, M., & Kızılaslan, A. (2019). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirilen fen etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri öğrenimine etkisi: Madde ve ısı. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *8*(1), 172-192.

Ek 1: Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışma Başlığı: Görme Engelli Öğrencilerin Fen Bilimleri Derslerine Erişimi: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Deneyimleri

Katılımcı Profili: En az 1 yıl görme engelli öğrenciyle kaynaştırma sınıfında çalışmış fen bilimleri öğretmenleri

1. Sizi biraz tanıyabilir miyim? Yaşınız, cinsiyetiniz, kaç yıldır fen bilimleri öğretmeni olarak çalışıyorsunuz?
2. Görme engelli öğrencilerle çalışma deneyiminizden bahseder misiniz? Ne kadar süredir bu öğrencilerle çalışıyorsunuz?
3. Görme engelli bir öğrenciyle fen dersi yürütmek sizin için nasıl bir deneyimdi? Bu süreçte sizi zorlayan ya da işinizi kolaylaştıran unsurlar nelerdi?
4. Bu öğrencilerle çalışırken sahip olduğunuz bilgi ve becerilerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Öğretmenlik eğitiminiz ya da sonrasında aldığınız eğitimler bu konuda ne kadar destek sağladı?
5. Fen bilimleri ders içeriklerini görme engelli öğrenciler için nasıl uyarladınız? Örneğin anlatım biçiminiz, deney uygulamalarınız, görsel materyalleriniz veya dijital araçlarınızda ne tür değişiklikler yaptınız?
6. Bu öğrencilerin fen derslerinde kullandıkları materyaller sizce yeterli miydi? Örneğin dokunsal materyaller, Braille kaynaklar ya da sesli içerikler yeterince erişilebilir miydi?
7. Okul ve sınıf ortamları, özellikle laboratuvarlar, görme engelli öğrenciler için ne kadar erişilebilirdi? Fiziksel düzenlemeler, ulaşım ve yön bulma açısından neler yaşandı?
8. Bu öğrencilerin başarılarını değerlendirirken hangi yöntemleri tercih ettiniz? Yazılı veya sözlü sınavlar, proje ödevleri gibi uygulamalarda nasıl bir yol izlediniz?
9. Sizce görme engelli öğrencilerin fen derslerinden daha fazla faydalanabilmesi için ne tür destekler gerekiyor?
10. Son olarak, bu konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka bir düşünce ya da paylaşmak istediğiniz özel bir deneyiminiz var mı?

Araştırmamıza katıldığınız ve değerli görüşlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederiz. Bu çalışma, görme engelli öğrencilerin fen bilimleri eğitimine daha eşit ve kapsayıcı bir şekilde erişebilmesi için önemli katkılar sağlayacaktır.

Türk Eğitim Sisteminde Okulların Denetimine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri: Bir Durum Çalışması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hüseyin ÇAKIR[1], Şefika Şule ERÇETİN[2]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı,
cakirhu@gmail.com.
ORCID: 0000-0002- 5333-3488

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,
sefikasule@gmail.com.
ORCID: 0000-0002-7686-4863

Atıf: "Çakır, H., & Erçetin, Ş. Ş. (2025). Türk eğitim sistemindeki okullarda denetim: Okul müdürlerinin görüşlerine dayalı bir durum çalışması. *Millî Eğitim, 55*(251), 1237-1262. DOI: 10.37669/milliegitim.1648063"

Gönderilme Tarihi: : 27.02.2025
Kabul Tarihi: 09.10.2025
DOI: 10.37669/milliegitim.1648063

Anahtar Kelimeler:
denetim,
eğitim denetimi,
okullarda denetim,
öğretim denetimi

Öz

Türk eğitim sisteminde okulların denetim sürecini okul müdürlerinin görüşleri aracılığıyla incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Okul, incelenen durumun sınırlarını belirlerken denetim süreci ise incelenen durumun kendisini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesi ile oluşturulmuştur. Bu kapsamda görev süresi 10 yıl ve üzerinde olup ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 15 okul müdürü ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiş, bulguların sunumunda bazı betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Araştırmada; okullarda denetimin sembolik anlamının kontrol olduğu, rehberlik rolünün ideale ilişkin bir beklenti olarak kaldığı, olan denetim ile olması gereken denetim arasındaki farkın sorumluluğunun yalnızca okul müdürlerine bırakıldığı dönemde daha da derinleştiği ve denetime ilişkin uygulama biçimlerinin okul müdürleri arasında bireysel olarak önemli ölçüde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak da denetimin rehberlik yönünü ön plana çıkaracak uygulamaların hayata geçirilmesi, okul müdürlerinin denetim yeterliklerinin geliştirilmesi ve denetimi sosyolojik bir olgu olarak ele alan araştırmalar yürütülmesi gibi birtakım öneriler sıralanmıştır.

Views of School Principals on School Supervision in The Turkish Education System: A Case Study

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
educational supervision,
educational inspection,
school supervision,
nstructional supervision

Abstract

This research, which aims to examine the process of school supervision in the Turkish Education System through the views of school principals, was conducted in the case study design, one of the qualitative research models. While the school determines the boundaries of the situation under investigation, the supervision process constitutes the situation under investigation itself. The study group of the research was formed with criterion sampling and maximum variation sampling, which are purposive sampling methods. In this context, face-to-face interviews were conducted with 15 school principals who have been in office for ten years or more and who work at primary, secondary, and high school levels. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The collected data were analyzed with content analysis and some descriptive statistics were included in the presentation of the findings. The research concluded that the symbolic meaning of supervision in schools is control, the guidance role remains an expectation of the ideal, the gap between the supervision that exists and the supervision that should exist deepens even more in the period when its responsibility is left solely to school principals, and the application methods regarding supervision differ significantly among school principals individually. Based on these results, some recommendations were listed, such as implementing practices that will highlight the guidance aspect of supervision, developing the supervision competencies of school principals, and conducting research that considers supervision as a sociological phenomenon.

* Bu çalışma birinci yazarın "Türk Eğitim Sisteminde Denetim Olgusu Üzerine Bir Gömülü Teori Araştırması" isimli doktora tezi kapsamında toplanan verilerin bir kısmına dayanılarak oluşturulmuştur.

Giriş

Okul "gerçek çevrede olmayıp istenen yahut gerçek çevrede olup istenmeyen kavram ve süreçlere dikkat edilerek" özel bir çevre olarak kurulmuş/kurgulanmış sosyal bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2015, s. 34). Bu özel çevrede okul; gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak bireyleri ekonomik yaşamdaki yerlerine hazırlama (Pehlivan, 1997), toplumun ortak birikimini ifade eden kültürel mirası yeni kuşaklara aktarma (Dikici, 2022) ve ortak yaşantıları tecrübe etme imkânı sağlayarak ailede başlamış olan sosyalleşme sürecini devam ettirme (Güvenç, 1994) gibi birtakım görevleri yerine getirmeye çalışmaktadır. Okullarda bu görevlerin tümü eğitim öğretim süreçleri aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve bu durum aynı zamanda önemli miktarda bir finansal kaynağın tüketilmesi sonucunu doğurmaktadır (Taymaz, 2011). Nitekim Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından paylaşılan "Bir Bakışta Eğitim: 2024" raporuna göre OECD ülkelerinde ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrenci başına ortalama 14.209 dolar harcama yapılmaktadır. Bu miktar Türkiye özelinde ise yıllık ortalama 5.425 dolardır (OECD, 2024). Aynı rapor, ülkelerin millî servetlerinin yıllık ortalama %4.9'unu da eğitim öğretime harcadığını göstermektedir. Dolayısıyla Ingle ve Clark Lindle'nin (2019) de vurguladığı gibi hem amaçlara ulaşma hem de harcanan kamusal kaynakların etkililiğini sağlama noktasında, okullardaki eğitim öğretim süreçlerinin sürekli bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi hayati bir önem taşımaktadır.

Okullarda eğitim öğretim süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla işe koşulan en etkili araç denetimdir (Erçetin, 1997). Denetim en temel anlamda "kamu yararı adına davranışı kontrol etme ve geliştirme" süreci olarak tanımlanır (Aydın, 2023). Caspi ve Reid (2002) ise denetimi, arzu edilen performansı ortaya çıkarmak için meşru bir yetkiyle başkalarının işinin gözlemlenmesi olarak tanımlamışlardır. Okullar açısından denetim ise "yapılan çalışmaları kontrol etmek, daha verimli hâle getirilmeleri için ilgililere önerilerde bulunmak, okullardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmak" olarak tanımlanır (Taymaz, 2015). Denetimin modern bir kavram olduğunu belirten Glanz (1994) tarihsel süreçte idari/bürokratik teftiş anlayışından öğretim odaklı bir söylem ve eylem kayması gerçekleştiğini ifade etmektedir. Yeni anlamı ile öğretim denetimi "öğretmenlerin öğretim kalitelerini geliştirmelerine imkân tanıyan, öğretim ortamındaki ilişkileri geliştirerek hem bireysel hem de kurumsal ihtiyaçları karşılayan eylemler" olarak tanımlanmıştır (Glickman vd., 2001, s. 10). Sergiovanni ve Starrat (2002, s. 6) ise "okulların ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla katkı sağlama fırsatlarını ve kapasitelerini artırmalarına yardımcı olmak" şeklinde tanımlamıştır.

Denetimde bir araya gelmenin odak noktası; denetlenen kişinin öğrenmesi, kendi uygulamalarını inceleyerek bunları daha iyi bir duruma getirmesinin sağlanmasıdır (Caspi & Reid, 2002). Bu süreçte öğretim uygulamaları değerlendirilir, değerlendirmeler doğrultusunda yapıcı geri bildirimler sağlanır ve paydaşlar arasında iş birliği yapılarak mesleki gelişim teşvik edilir (Creemers & Scheerens, 1994). Mesleki gelişimin teşvik edilmesi ise temelde öğrenci başarısını artırma amaçlıdır. Çünkü okul araştırmaları, mesleki açıdan yetenekli bir öğretmenin sınıfında öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin de o oranda yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Marzano vd., 2011). Dolayısıyla denetimin en temel ve nihai amacının, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek olduğu söylenebilir (Barr, 1935). Bu süreçte denetim; öğretim yöntemlerinin etkililiğini değerlendirme, öğretmenlere pedagojik stratejilerde yardımcı olma, öğretim süreçlerinin kalitesini artırma ve uygulanan eğitim programlarının standartlarını kontrol etme noktasında hayati bir rol oynamaktadır (Kalita, 2017; Keith, 1989; Sullivan & Glanz, 2015).

Okul liderliğinin ayrılmaz bir parçası ve öğretimin geliştirilmesinde merkezî bir bileşen olan denetim (Reed & Mallory, 1986; Zepeda, 2017), araştırmaya konu olan Türk eğitim sistemi açısından

ise aynı zamanda anayasal bir nitelik taşımaktadır. Zira Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), eğitim ve öğretimin ancak devletin gözetim ve denetimi altında yapılabileceğini bir hüküm olarak ortaya koymuştur (madde:42). Bu doğrultuda devlet, ülke geneline yayılmış büyük bir kapasiteye sahip örgün ve yaygın eğitim ağı kurmuştur (Bülbül, 2020). Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yayımlamış olduğu istatistiklere göre sadece örgün eğitim kapsamında 75.467 okuldaki 742.829 derslikte 1.168.896 öğretmen aracılığıyla 18.710.265 öğrenciye eğitim hizmeti sağlanmıştır (MEB, 2024a). Buna yaygın eğitim istatistikleri de eklendiğinde bir eğitim öğretim döneminde eş zamanlı olarak ülke nüfusunun dörtte birine okullarda doğrudan eğitim hizmeti sağlandığını söylemek mümkündür. Bu kadar büyük bir kapasite aynı zamanda büyük miktarda bir kamusal harcamayı da gerekli kılmıştır/kılmaktadır. Nitekim merkezî yönetim bütçesinde MEB'e tahsis edilen payın genel olarak üst sıralarda yer alması bu durumun en açık kanıtı olsa gerektir (MEB, 2024b).

Türk eğitim sistemi özelinde denetim, eğitimde modernleşme sürecinin başladığı Tanzimat Dönemi'ne (1839-1876) kadar uzun bir geçmişe sahiptir (Taşer, 2019). O dönemden bu yana, okullardaki eğitim öğretim süreçlerini etkili bir şekilde denetlemek amacıyla sayısız düzenleme hayata geçirilmiştir (Kel & Akın, 2021). Özellikle son 10 yılda yapılan değişiklikler, öncekilere nazaran denetim sistemine ilişkin yapısal ve radikal birtakım değişiklikler öngörmüştür (Gönülaçar, 2018). Bu kapsamda başlangıcından bu yana merkez ve taşra olarak ikili şekilde devam eden denetim sistemi önce taşrada birleştirilmeye çalışılmış, bundan sonuç alınamayınca merkezde birleştirilerek taşradaki yapı lağvedilmiş ve buradaki müfettiş kadroları şahsa bağlı hâle getirilmiştir (Kurum & Çınkır, 2017). Aynı zamanda müfettişlerin iş başında yetiştirme görevleri kaldırılmış, müfettiş denetimleri kurum denetimine indirgenmiş, ders denetimleri ise sadece okul müdürlerinin sorumluluğuna bırakılmıştır (MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, 2014). Bu değişikliğin, denetim sistemi açısından beklenen faydayı üretmediği düşünülmüş olacak ki -tam sekiz yıl sonra- 2022 yılında çıkarılan yeni yönetmelik ile birlikte eğitim müfettişlerinin iş başında yetiştirme görevleri geri getirilmiştir ve tekrar değişiklik öncesi duruma dönülmüştür (MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022).

Eğitim müfettişlerinin iş başında yetiştirme görevlerinin kaldırıldığı bu aradaki dönem, öğretim süreçlerinin doğrudan denetimi açısından okul müdürlerinin birincil özne olarak ön plana çıktıkları bir dönemdir. Dolayısıyla bu durumu, öncesi ve sonrasıyla tecrübe etmiş okul müdürü görüşleri denetim süreçleri açısından anlamlı gözükmektedir. Ancak son zamanlarda sıklıkla yapılan ve birbirlerine zıt yönde değişiklikler öngören düzenlemelerin denetim alanını kaotik bir hâle soktuğu (Tura, 2019) ve akademik sahada da denetime ilişkin ilgiyi azalttığı (Öner & Türkoğlu, 2020) belirtilmektedir. Nitekim Baykan ve Nuhoğlu'nun (2024) araştırmasına göre özellikle bu dönemde okul yöneticileriyle yapılan araştırmalarda eğitimde teftiş ve denetim en az çalışılan temalardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Oysa denetimde birincil özne olarak süreci tecrübe etmiş okul müdürlerinin görüşleri; hem hayata geçirilen politikalarının sahadaki karşılığının görülmesi (Görgülü & Küçükali, 2023) hem de gücünü uygulama sahasından alan yeni politikalar üretilmesi (Sullivan & Glanz, 2015) açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma, okullardaki denetim süreçlerinin düşünsel ve pratik boyutlarına ilişkin ilgili okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda da araştırmada şu alt sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

- Okul müdürleri, denetim kavramını nasıl algılamaktadır?
- Okul müdürleri, denetim süreçlerini müdürlerin yürütmesini nasıl değerlendirmektedir?
- Okul müdürleri, denetim süreçlerini eğitim müfettişlerinin yürütmesini nasıl değerlendirmektedir?
- Okul müdürleri, ders denetimlerini nasıl gerçekleştirmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek hayattaki bir durumu, olayı, eylemi, süreci, kişi veya kişileri derinlemesine veri toplama yoluyla araştırmasına ve analiz etmesine imkân tanıyan bir araştırma deseni olarak birçok disiplinde kullanılmaktadır (Cresswell, 2013). Bu araştırma deseninde inceleme nesnesi olarak seçilen olay ve olgu, gerçek hayatta içinde geçtiği bağlamda ele alınarak detaylı bir şekilde incelenir (Birel & Çevik, 2020). Önemli olan problem durumu ile ilgili boyutları birtakım kategorilere ayırmak ve bu kategorilerden incelenen duruma ilişkin anlamlar çıkarmaktır (Görgülü & Küçükali, 2023). Bu bağlamda araştırma, okul müdürlerinin okullardaki denetim süreçlerini durum çalışması yoluyla detaylı bir şekilde incelemeyi hedeflemiştir. Burada okul, incelenecek olan durumun sınırlarını ortaya koyarken denetim süreci ise incelenen durumun kendisini ifade etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu çoklu örnekleme doğrultusunda oluşturulmuştur. Buna göre araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesi işe koşulmuştur. Ölçüt örnekleme kapsamında araştırmaya dâhil edilecek katılımcıların okul müdürlüğünde en az 10 yıl görev yapmış olmaları öngörülmüştür. Maksimum çeşitlilik örneklemesi doğrultusunda ise katılımcıların görev yaptıkları okul türü olarak ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinden seçilmesine dikkat edilmiştir. Dolayısıyla bu kriterler göz önünde bulundurularak seçilen ve 2023-2024 eğitim öğretim yılında Trabzon il sınırları içerisindeki okullarda görev yapan 15 okul müdürü araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki okul müdürlerine ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Kodu	Görev Süresi	Kurum	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Alan
M1	15-19 yıl	İlkokul	Erkek	Lisans	Sınıf öğretmeni
M2	20-24 yıl	Lise	Erkek	Yüksek lisans	Branş öğretmeni
M3	10-14 yıl	İlkokul	Kadın	Yüksek lisans	Sınıf öğretmeni
M4	10-14 yıl	Lise	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni
M5	30-34 yıl	Ortaokul	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni
M6	25-29 yıl	Ortaokul	Erkek	Yüksek lisans	Branş öğretmeni
M7	10-14 yıl	İlkokul	Erkek	Lisans	Sınıf öğretmeni
M8	10-14 yıl	İlkokul	Erkek	Yüksek lisans	Sınıf öğretmeni
M9	20-24 yıl	Ortaokul	Erkek	Yüksek lisans	Branş öğretmeni
M10	15-19 yıl	Ortaokul	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni
M11	15-19 yıl	İlkokul	Erkek	Yüksek lisans	Sınıf öğretmeni
M12	10-14 yıl	Ortaokul	Erkek	Yüksek lisans	Branş öğretmeni
M13	10-14 yıl	Lise	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni
M14	30-34 yıl	Ortaokul	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni
M15	20-24 yıl	Lise	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni

Katılımcıların demografik özelliklerini gösteren Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı grubundaki her bir okul müdürünün gizlilik ve araştırma etiği bakımından belirli bir kod ile kodlandığı görülmektedir. Görev süresi bakımından katılımcıların %40'ı (6 kişi) 10-14 yıl, %20'si (3 kişi) 15-19 yıl, %20'si (3 kişi) 20-24 yıl, %7'si (1 kişi) 25-29 yıl ve %13'ü (2 kişi) 30 yıl ve üzerinde görev süresine sahiptir. Görev yapılan kurum itibarıyla katılımcıların %40'ı (6 kişi) ortaokul, %33'ü (5 kişi) ilkokul ve %27'si (4 kişi) de liselerde görev yapmaktadır. Cinsiyet itibarıyla katılımcıların %93'ü (14 kişi) erkek iken %7'si (1 kişi) kadındır. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında ise %53'ünün (8 kişi) lisans düzeyi, %47'sinin (7 kişi) yüksek lisans düzeyi bir eğitime sahip olduğu görülmektedir. Bu anlamda katılımcı grubunun incelenen durum itibarıyla maksimum çeşitliliği karşıladığını söylemek mümkündür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilgili literatür incelenmiş, araştırma amacına uygun olarak açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sorular eğitim yönetimi alanında uzman olup nitel araştırma geleneğine hâkim iki akademisyenin görüşüne sunulmuş, alınan dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Olası bir cümle düşüklüğü veya anlatım bozukluğunun önüne geçmek için ise bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden yardım alınmıştır. Bu şekilde ilk bölümü katılımcıların demografik özelliklerini belirleyen, ikinci bölümü ise dört alt araştırma sorusuna ilişkin görüş ve düşünceleri elde etmeye yönelik açık uçlu sorular içeren "Okul Müdürleri Denetim Görüşme Formu" hazırlanmıştır.

Görüşme formu doğrultusunda elde edilen veriler, temelde içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda önce yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler, herhangi bir veri kaybının önüne geçmek amacıyla katılımcıların da izni doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Bu ses kayıtları daha sonrasında bilgisayar ortamında deşifre programları aracılığıyla deşifre edilmiştir. Ortaya çıkan doküman ile o dokümana ait ses kayıtları araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak karşılaştırılmış, yanlış veya hatalı deşifre edilen yerler düzeltilmiş, ses düşüklüğü sebebiyle anlaşılamadığı için boş geçilen yerler kayıtlara dayalı olarak tamamlanmıştır. Ortaya çıkan bu görüşme kayıtları da katılımcı teyidi alındıktan sonra her bir görüşme sorusu altında katılımcı kodlarıyla (M1, M2, M3 gibi) birlikte bir araya toplanmış ve veri seti analize hazır şekle getirilmiştir. Analize hazır hâle getirilen bu veriler sistematik bir şekilde önce içerik analizi yoluyla kodlanmış, elde edilen kodların birbirleriyle karşılaştırılması, anlam benzerliklerine göre gruplanması ve bütünleştirilmesi yoluyla da belirli kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma alt problemleri ise oluşturulan bu kategoriler aracılığıyla farklı boyutlarda betimsel bir şekilde açıklanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda ortaya konan sonuçların inandırıcılığı ve tutarlılığı en önemli ölçütlerden birini ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmacının, araştırmanın planlanmasından raporlanmasına kadar geçen bütün süreçlerde geçerlik ve güvenirliğe özen göstermesi, bu ölçütler üzerinde hassasiyetle durması ve bunları sağlamaya yönelik birtakım tedbirler alması beklenmektedir (Alkan & Sinan, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2023). Bu doğrultuda nitel bir durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada da geçerlik ve güvenirliğe ilişkin bir takım tedbirler alınmıştır. İlk olarak araştırmanın problem durumundan başlamak üzere yöntemi, veri toplama ve analiz süreçleriyle araştırmaya dâhil edilen katılımcı grubunun demografik özellikleri bütün detaylarıyla paylaşılmış ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Yine görüşme yoluyla toplanan veriler deşifre edildikten

sonra ilgili katılımcılarla paylaşılmış, gerçek görüşlerini yansıtıp yansıtmadığına dair geri bildirimde bulunmaları istenmiş ve görüşleri üzerinde düzeltme ya/ya da değişiklik yapabilecekleri ifade edilmiştir. Verilerin analizine katılımcı teyidini amaçlayan bu aşama tamamlandıktan sonra geçilmiştir.

Verilerin analizinde önce araştırmacıların her ikisi tarafından da ayrı ayrı kodlama yapılmış ve ayrı ayrı yapılan bu kodlamalar birbirleriyle karşılaştırılarak kodlamaların tutarlılığı Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül aracılığıyla hesaplanmış ve sonuç %83 oranında tutarlı bulunmuştur. Birbirleriyle tutarlılık göstermeyen kodlar üzerinde de araştırmacılar arasında görüşmeler yapılmış ve uzlaşma sağlandıktan sonra analiz tamamlanmıştır. Veri analizlerinden elde edilen bulguların hem tablolar üzerinde birtakım sayısal istatistiklerle birlikte ortaya konması hem de tablolarda yer alan ifadelerin betimsel bir şekilde açıklanması da yine araştırmada geçerliği ve güvenirliği sağlamaya dönük tedbirlerdendir. Bu doğrultuda ayrıca kategorileri oluşturan kodların dayandırıldıkları katılımcı görüşleri de doğrudan alıntılar yoluyla raporlamaya dâhil edilmiş ve böylelikle kodların ham verilerle karşılaştırılabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik Prosedürler

Araştırma, süreç öncesinden sonrasına kadar etik ilkeler gözetilerek yürütülmüştür. Bu doğrultuda önce Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulundan 26.09.2023 tarih ve E-66777842-399-00003098970 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır. Sonrasında da MEB'in "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik Modülü" üzerinden uygulama izni için ön başvuruda bulunulmuş ve araştırmanın yürütüleceği Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzinleri Komisyonundan 03.11.2023 tarih ve 88880867 sayılı yazı ile gerekli uygulama izni alınmıştır. Araştırmanın veri toplama aşaması tüm bu yasal süreçler tamamlandıktan sonra başlatılmıştır.

Görüşmeler öncesinde de katılımcılara "Araştırma Gönüllü Katılımcı Formu" verilmiş, araştırmanın mahiyeti ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılarla görüşmeler yürütülmüştür. Herhangi bir veri kaybının önüne geçmek amacıyla alınması düşünülen ses kayıtları da yine katılımcıların rızasına bağlı olarak alınmıştır. Bununla birlikte ses kayıtlarının deşifre edilmesi sonucu ortaya çıkan görüşme verileri, ilgili katılımcılarla paylaşılarak kontrol etmeleri istenmiş; değiştirmek, silmek ve/veya eklemek istedikleri yerler varsa değiştirebilecekleri söylenmiştir. Veri analizi tüm bu süreçler tamamlandıktan sonra başlatılmıştır. Veri analizi sürecinde de her bir katılımcı için bir kod belirlenerek bu kodlar kullanılmış ve böylece katılımcıların kimliği gizli tutulmuştur.

Bulgular

Bu bölüm, okul müdürlerinin okullardaki denetim sürecinin çeşitli boyutlarına ilişkin görüşlerinin içerik analizi neticesinde elde edilen bulguları içermektedir.

Okul Müdürlerinin Denetim Kavramına İlişkin Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi, okul müdürlerinin denetim olgusunu ne olarak tanımladıklarına ve nasıl algıladıklarına odaklanmıştır. Katılımcıların denetimi tanımlarken yapmış oldukları kavramlaştırmalar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2

Okul Müdürlerinin Denetim Olgusunu Tanımlamak İçin Kullandıkları İfadeler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Tanımlayıcı İfadeler	Rehberlik süreci	M1, M2, M3, M4, M9, M10, M11, M12	8
	Tespit süreci	M1, M5, M9, M11	4
	Gözlem süreci	M3, M12, M14	4
	Kontrol süreci	M3, M4, M5, M6, M7, M8, M11, M15	8
	Otokontrol süreci	M13, M15	2
	Profesyonel destek sağlama	M5, M9	2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların okullar açısından denetim olgusunu tanımlarken; rehberlik süreci, tespit süreci, gözlem süreci, kontrol süreci, otokontrol süreci ve profesyonel destek sağlama süreci ifadelerine başvurdukları görülmektedir. Bu tanımlamalar arasında en fazla kontrol süreci ve rehberlik süreci ifadeleri ön plana çıkarılmıştır. Otokontrol süreci de bir kontrol türevi olarak değerlendirildiğinde katılımcıların denetimi tanımlarken büyük oranda bir kontrol süreci olduğuna dikkat çektikleri söylenebilir. Kontrol sürecinin peşine de denetimin bir rehberlik süreci olduğuna da ayrıca dikkat çekilmiştir. Nitekim MAXQDA veri analiz programı aracılığıyla elde edilen katılımcı görüşlerine ait kelime bulutu analizi de bu durumu desteklemektedir.

Şekil 1

Denetimin Tanımlanmasına İlişkin Kelime Bulutu Analizi

Şekil 1'e bakıldığında, denetimin tanımlanmasında en çok vurgu yapılan ifadeler olarak kontrol ve rehberlik kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> M2: Eğitimin amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığına dışarıdan bir gözle bakılıp değerlendirme yapılması ve gereken dönütlerin sağlanması süreci olarak görüyorum.
>
> M6: Şöyle tanımlıyorum, önceden belirlenmiş kural ve kaidelere uyulup uyulmadığının kontrol edilmesi.
>
> M7: Denetim yani adı üzerinde bir kontrol etme, denetleme süreci.
>
> M9: Bana göre denetim; eksiklerin tespiti, işte tamamlanması, yol gösterme, yol açma ve bu süreçteki profesyonel bir destektir, yardımdır, hizmettir.

Katılımcılardan M1 ve M4, denetimi tanımlarken süreçte yapılan kontrollerin kayıt altına alınmasına ve sürecin sonunda bir rapor oluşturulmasına ayrıca dikkat çekmişlerdir. "Denetlenmeyen bir kurum kuruluş olamaz, okullar da hâliyle denetlenecek." diyen M3, öncelikli olarak eğitim ortamlarının fiziki şartlarının öğrenci sağlığına ve öğrenme kabiliyetlerine destek olup olmadığının, sistemin düzgün işleyip işlemediğinin, kanuna nizama uyulup uyulmadığının ve ekonomik olarak okula gelen paranın öğrenci yararına harcanıp harcanmadığının kontrol edilmesi gerektiğini ve bunun da ancak denetimle yapılabileceğini vurgulamıştır. Katılımcılardan M14, kontrol kelimesini kullanmaktan bilinçli şekilde uzak durmuştur. Kontrol kavramının kendisine sıkıcı geldiğini belirten M14, denetimin bir kontrol süreci olmaması gerektiğini, bir yansıtma ve hatırlatma olması gerektiğini ifade etmiştir. Denetimi, okullardaki iş ve işleyişin ilgili mevzuat çerçevesinde yerine getirilip getirilmediğinin tespiti ve kontrol edilmesi olarak tanımlayan M11, bu tespit sürecinin iş başında yapılmasına dikkat çekmiştir.

Denetim Süreçlerini Okul Müdürlerinin Yürütmesine İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci alt problemi, okullarda ders denetimi süreçlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasına ilişkin görüşleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda katılımcılardan toplanan verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Denetim Süreçlerini Okul Müdürlerinin Yürütmesine İlişkin Katılımcı Kodları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Denetlemenin Güçlü Yönleri	Bütüncül değerlendirebilme	M1, M5, M12, M13	9
	Ekonomiklik sağlama	M3, M5, M10	
	Öğretmeni daha iyi tanıma	M1, M2, M4, M5, M14	
	Rahatlatıcı etki oluşturma	M3	
Denetlemenin Zayıf Yönleri	Tek branşa sahip olma	M5, M14	10
	Rol çatışması oluşturma	M9, M14	
	Müdürün okulun bir parçası olması	M2	
	Okulun doğal iklimini bozma	M2, M9	
	Alan bilgisi eksikliği	M1, M2	
	Yaptırım gücünden mahrumiyet	M7, M11, M13, M15	
	Objektiflikten uzaklaşma	M5, M6, M13	
Sürece İlişkin Tehditler	Mesleki eskime	M14	8
	Öğretmene muhtaç olma durumu	M9	
	Okuldaki sosyal ilişkiler	M3, M6, M7, M8, M9, M12, M14	
	İş yoğunluğu/İş yükü fazlalığı	M1, M6, M8, M14	

Okullarda ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yürütülmesine ilişkin görüşlere dayalı kodları gösteren Tablo 3 incelendiğinde kodların; denetlemenin güçlü yönleri, denetlemenin zayıf yönleri ve denetim sürecine ilişkin tehditler olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin ders denetim süreçlerinin güçlü yönlerine ilişkin kategoride okul müdürlerinin öğretmenleri daha iyi tanıyor olmaları en çok vurgu yapılan husustur. Bu bağlamda katılımcılardan M1, M2, M4, M5 ve M14 okul müdürlerinin eğitim müfettişlerine göre öğretmenleri daha iyi tanıdıklarını ve bu nedenle yapacak oldukları denetimin daha geçerli bir nitelik taşıyacağını söylemişlerdir. Öğretmeni tanımanın bir süreç gerektirdiğine dikkat çeken M5, bu konuda "Okul müdürünün denetleyeceği kişi neticede onun mesai arkadaşı, aynı kurumda çalışıyor… Bu anlamda müdür öğretmeni daha iyi tanıyabilir, daha iyi değerlendirebilir." demiştir.

Okul müdürlerinin denetim süreçlerinin güçlü yönlerine ilişkin en fazla vurgu yapılan diğer bir husus ise okul müdürlerinin bütüncül değerlendirebilme yapabilmelerine yöneliktir. Bu konuda "Bir yıl boyunca yapılan çalışmaların ve verilen emeğin karşılığı bir iki saatlik denetimle karşılanamaz." diyen M1, okul müdürünün öğretmeni daha iyi tanımasından hareketle yapmış oldukları çalışmaları bir bütün olarak daha iyi değerlendireceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde M13 de eğitim dönemi olarak bir yılın çok uzun bir süre olduğunu ve bu süreçte okul müdürünün öğretmenin performansını daha doğru ve bütüncül şekilde ölçebileceğini söylemiştir. M3, M5 ve M10 ise okul müdürlerinin denetim süreçlerinin sağladığı ekonomikliğe dikkat çekmişlerdir. Okulundaki 20 öğretmen için müfettiş görevlendirmenin meşakkatli bir iş olduğunu söyleyen M3 "Ama ben buradayım, yıl 12 ay, ben bunu çok rahat yapabilirim." diyerek bunun ekonomik ve ulaşılabilir bir yol olduğunu belirtmiştir. M10 da müfettişlerin yasada yer aldığı şekliyle denetime gelmeleri beklendiği hâlde gelemediklerine ve bu sürelerin ister istemez aşılabildiğine dikkat çekmiştir.

Ders denetimlerini okul müdürlerinin yürütmesine ilişkin zayıf yönler kategorisinde en çok vurgu yapılan husus, okul müdürlerinin yaptırım gücünden mahrum bulunmalarıdır. Örnek olarak M7 bu konuda "Bir yaptırım gücü zafiyeti var bizim açımızdan bu konuda. Yani bize bu görev verilmiş ama yaptırım olarak elimizde ne var diye baktığımızda açıkçası ben bile farkında değilim, bilmiyorum." demiş ve bu sebeple denetim anlamında çok da üsteleyemediklerini ifade etmiştir. M11 de öğretmenlerin devlet memuru olmaları sebebiyle görevlerine ilişkin önemli bir yaptırım ortaya koyma imkânı olmadığını belirtmiştir. Her ne kadar durum böyle beyan edilmişse de okul müdürü esasında disiplin amiridir. Dolayısıyla yaptırım gücünün önemli kaynaklarından birinin bu olduğu söylenebilir. Ancak ortaya konan bu görüşler okul müdürlerinin bu durumu etkisiz olarak algıladıklarına işaret etmektedir.

M5 ve M14 ise denetlemenin zayıf noktası olarak okul müdürlerinin tek bir branşa sahip olmalarına dikkat çekmiştir. M14 bu konuda "...yöntem bakımından, anlatım bakımından branşım olmayan dersleri denetlemede çok sağlıklı sonuçlar alabildiğimi düşünmüyorum." diyerek bilmediği bir branşta ve hâkim olmadığı bir alanda sadece verileri değerlendirerek denetim yapabildiğini belirtmiş, bunun da öğretmenin kalitesini yükseltemediğini söylemiştir. M9 ve M14, okul müdürünün yapmış olduğu denetimin müdür açısından bir rol çatışması oluşturduğuna dikkat çekmişlerdir. M9, okul müdürünün denetim fonksiyonu ile ön plana çıktığında öğretmenin gerçek performansını gösterecek noktadan uzaklaştığını ve bu durumun okul idaresi ile öğretmen arasına bir duvar ördüğünü söylemiştir. M5, M6 ve M13 ise okul müdürünün denetimlerde şu ya da bu sebeple objektiflikten uzaklaşabildiğini ifade etmişlerdir. Bireysel ilişkiler, sendikal düşünceler veya birtakım ön yargılara dayalı olarak ortaya çıkan çeşitli kaygıların denetim sürecinde devreye girdiğini söyleyen M6, ister istemez objektifliğin kaybolduğunu belirtmiştir. M2 de bu kategoride okul müdürünün okula içkinliğine vurgu yapmıştır. Ona göre okul müdürü okul kültürünün bir parçasıdır ve eğer orada kültür bozuksa sorunun bir parçası olan okul müdürü hâliyle çözümün parçası olamaz.

Bunlarla birlikte katılımcılar bu sürece ilişkin birtakım tehditlere de dikkat çekmişlerdir. Bunlar okuldaki sosyal ilişkiler, okul müdürlerinin gelişim bakımından denetlemiş oldukları öğretmenlerden geride kalmalarını ifade eden mesleki eskime, okul iş ve işlemlerinin yürütülmesinde okul idaresinin öğretmene muhtaç olması ve okul müdürlerinin iş yoğunluğu/iş yükü fazlalığıdır. Okuldaki sosyal ilişkilerin tehdit edici yönüne dikkat çeken M3, bu konuda "…iş amacına ulaşması için denetim yapacak kişinin karşısındaki kişiyle duygusal bir bağının veya karşısındakini 'kırar mıyım kırmaz mıyım' endişesinin olmaması…" gerektiğini belirtmiştir. M1, M6, M8 ve M14 de okul müdürlerinin iş yoğunluğu ve iş yükü fazlalığını dile getirmişler, iş yoğunluğu sebebiyle denetimlere yeteri kadar vakit ayrılamadığını söylemişlerdir. Denetim için iyi bir zamana ihtiyaç olduğuna dikkat çeken M8 bu hususta "Biz müdürler olarak özellikle resmî yazılara, okulun farklı ihtiyaçlarına koşturmaktan asıl yapmamız gereken bu işi çoğu zaman yapamadığımızı itiraf etmeliyim yani." demiştir. M9 ise okul müdürlerinin okulun işleyişi ve işlerin yürütülmesi açısından öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetleri dışında da ihtiyaç duyduğunu söylemiş, öğretmenin müdürü denetçi olarak gördüğü zaman bir sosyal paydaş olarak kabul etmekte zorlandığına dikkat çekmiştir. Okul müdürlerinin denetlemiş oldukları öğretmenlerden mesleki olarak geride kalmış olmalarına dikkat çeken M14 ise bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Mesela ben okulumda teknolojiyi en iyi kullanan bir okul müdürü değilim artık. Yani müdürlükte böyle bir eskime de oldu. Kendi adıma diyorum ve birçok arkadaşım adına da diyorum. Belki bu konuda yine en meraklı olanlardan birisiyim. Fakat benim 50 öğretmenimin 45'i ya da 49'u benden iyidir bilişimi kullanmada; 49'u benden daha iyidir müfredattaki yeniliklerde, sınav sistemindeki yeniliklerde, yeni nesil sorularda."*

Denetim Süreçlerini Eğitim Müfettişlerinin Yürütmesine İlişkin Görüşler

Araştırmanın üçüncü alt problemi, okullarda ders denetimi süreçlerinin eğitim müfettişleri tarafından yürütülmesine ilişkin görüşleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve bu kodlara dayalı kategoriler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Denetim Süreçlerini Eğitim Müfettişlerinin Yürütmesine İlişkin Katılımcı Kodları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	*f*
Denetlemenin Güçlü Yönleri	Dışarıdan/tarafsız bir göz olma	M2, M6, M7, M9, M14	14
	Alanda uzman olma	M2, M6, M9, M11, M12, M14	
	İyi örnekleri yayabilme	M9, M10	
	Daha sağlıklı dönüt verme	M1, M3, M7	
	Yönetimsel destek sağlama	M2, M3	
	Denetimin ciddiyetini artırma	M6, M7, M8, M12, M13	
Denetlemenin Zayıf Yönleri	Okul ikliminde gerginlik yaratma	M1, M2, M12, M14	10
	Müfettiş sayısının yetersizliği	M4, M8	
	Denetim süresinin kısıtlılığı	M1, M4, M5, M7, M8, M11, M12, M13, M15	
	Durumsallığın potansiyel yanıltıcılığı	M1, M5, M11, M13	

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	*f*
Denetim Beklentileri	Bağlamı/Şartları dikkate alma	M1, M11	7
	Durumsallığı göz önünde bulundurma	M2, M5	
	Düzgün geri bildirim verme	M1, M3, M7, M13	

Tablo 4 incelendiğinde; kodların denetlemenin güçlü yönleri, denetlemenin zayıf yönleri ve denetim beklentileri olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Denetlemenin güçlü yönleri kategorisinde katılımcılar en çok eğitim müfettişlerinin denetim alanında uzman olmalarına vurgu yapmışlardır. M12 bu konuda müfettişlerin işin ilmini almış olduklarını vurgulamış ve alanda uzman bir kişi olarak konuya hâkim olmalarının denetim açısından bir avantaj olduğunu söylemiştir. Müfettişleri "Denetim konusunda eğitim almış, nereye nasıl bakması gerektiğini bilen insanlar." olarak nitelendiren M2 ise bu özellikleri sebebiyle müfettişlerin hem öğretmenler hem de okul müdürleri üstündeki yeterliklerine dikkat çekmiştir. Müfettişlerin denetlemesinde güçlü yön olarak ön plana çıkan diğer bir kod ise müfettişlerin okul açısından dışarıdan/tarafsız bir göz olduğuna yöneliktir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle aynı ortamda beraber görev yapmalarından dolayı objektif olma konusunda tam başarı sağlayamadıklarını belirten M6, müfettişlerin "dışarıdan bakan bir göz olarak daha doğru bir süreç yürüttükleri" inancındadır. M9 ve M10, müfettişlerin birbirinden farklı birçok okula giderek gözlemledikleri iyi örnekleri yayma imkânına sahip olmalarını müfettiş denetimlerinin güçlü bir yönü olarak nitelemişlerdir.

Katılımcılar müfettiş denetimlerinin zayıf yönü olarak ise bu durumun okul ikliminde bir gerginlik yarattığını ifade etmişlerdir. Denetim amacıyla bir müfettişin okula gelmesini askeriyede bir albay gelmesine benzeten M1, müfettiş gelecek denildiğinde bütün okulun bir strese girdiğini vurgulayarak "…teftiş bitip müfettiş arkadaşlar okuldan çıktıktan sonra herkeste bir 'oh, dünya varmış' tarzında bir rahatlama oluyor." demiştir. M4 ve M8 müfettiş denetiminin zayıf yönlerinden biri olarak sayı yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Özellikle M4, sadece kendi okulu özelinde öğretmen kapasitesinin büyüklüğü üzerinden bir hesap yaparak sayı yetersizliğinden doğan zafiyeti ortaya koymuştur. Denetim süresinin kısıtlılığı ve sınırlılığı ile bağlantılı olarak ön plana çıkarılan bir diğer husus ise denetim gününün durumsallığıdır. Örnek olarak M11 bu durumla ilgili olarak şunları söylemiştir:

> *"…öğretmenin psikolojik, ne bileyim sosyolojik pozisyonlarını, yaşantılarını hiç hesaba katmadan kısa bir süreliğine gidip o anki mevcut durumla alakalı olabilecek olan bir olumsuzluk üzerinden öğretmeni değerlendirmenin adaletsiz yani hakkaniyetli olmayacak olduğunu düşünüyorum. Yani bu tür şeyler de geçmişte çok yaşandı."*

Katılımcılar müfettiş denetlemesinin güçlü ve zayıf yönlerinin yanında ayrıca denetim beklentileri olarak kategorize edilen birtakım beklentilere de değinmişlerdir. Bu bağlamda M1, M3, M7 ve M13, denetim sonrasında olumlu ve yapıcı bir dil kullanılarak düzgün bir şekilde geri bildirimde bulunulması beklentisini dile getirmişlerdir. Denetim sürecinde öğretmenin yeterliliğinden ziyade var olan yeteneklerinin geliştirilmesine odaklanılması gerektiğini söyleyen M13, bu konuda dönüt verirken pozitif yönde bir eleştiri beklentisini dile getirmiştir. Yine denetimlerde öğretmenlerin eksiğinden çok rehberliğe yönelmek gerektiğini belirten M7 de bu konuda "…dıştan bir göz bizi değerlendirdiği zaman bizim göremediğimiz eksikliklerimizi bize yani uygun bir dille yani olumlu bir dil kullanarak aktarmalı diye düşünüyorum. Yani olumlu bir dil kullanarak eksiklerimizi, yapmamız gerekenleri ifade edebilir." diyerek düzgün geri bildirime işaret etmiştir. M1 ve M11, müfettişlerin denetleme yaparken denetlenen kişilerin içerisinde bulunduğu şartları dikkate alarak bağlama göre

denetleme yapmaları beklentisindedirler. M2 ve M5 ise günün durumsallığının bilincinde olmayı ve bu ihtimal göz önünde bulundurularak değerlendirilme beklentilerini dile getirmişlerdir.

Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Süreçleri

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi de okul müdürlerinin ders denetimlerini nasıl gerçekleştirdiklerini ve öncesinden sonrasına kadar bu süreçte nasıl bir yol izlediklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda ders denetimi süreçlerinde neler yapıldığına dair elde edilen verilerin analizlerine dayalı kodlar ve kategoriler Tablo 5'te ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Süreçlerinde İşe Koşulan Pratikler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Hazırlık Aşaması	Denetim planlaması ve tebliği	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9
	Denetim kriterlerini paylaşma	M2, M3, M8, M12, M13, M15
	Ders öncesinde haberdar etme	M2, M5, M6, M8, M9, M10, M12, M13, M15
	Öğretmen taleplerine açık olma	M8
	Ders/Konu ön bilgi toplama	M9, M12
	Derse öğretmenle birlikte gitme	M4, M7, M9, M15
Uygulama Aşaması	Sınıfa misafir olma	M1, M8
	Sınıfı selamlama ve bilgilendirme	M1, M4, M5, M6, M9, M12
	Uygun bir yere oturma	M2, M8, M10, M12, M13, M15
	Müdahil olmadan gözlemleme	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M12, M13
	İlgili evrakları kontrol etme	M2, M4, M5, M6, M8
	Sürece ilişkin notlar alma	M5, M6, M7
	Öğretmen saygınlığını önceleme	M8, M9, M13
Geri Bildirim Aşaması	Değerlendirmeleri paylaşma	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M14, M15
	Olumlu dil kullanma	M4, M5, M10, M13
	Önce güzellikleri paylaşma	M1, M2, M3, M5, M10
	İyileştirici tavsiyelerde bulunma	M1, M3, M5, M10, M15
Etki Kırıcı Faktörler	Yaş farkı algısı/etkisi	M1, M3
	Yetkinlik/Uzmanlık sorunu	M5
	Sergilenen savunmacı tutum	M2, M5
	İş yükü fazlalığı	M2, M6, M8, M13

Okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerini kapsamlı şekilde ortaya koyan Tablo 5 incelendiğinde ders denetimi süreçlerinin hazırlık, uygulama ve geri bildirim olmak üzere temelde üç aşamada gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte ilgili tablo, katılımcı görüşlerine dayalı olarak ortaya konan ve denetim sürecinde etki kırıcı bir rol oynadığı düşünülen faktörleri de içermektedir. Hazırlık aşaması olarak kategorize edilen kodlara bakıldığında okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun özellikle sene ve/veya dönem başlarında bir denetim planlaması yaptığı ve bu planlamayı gerek resmî yazı gerekse de sosyal medya uygulamaları üzerinden öğretmenlere

tebliğ ettiği görülmektedir. Okul müdürleri ders denetimlerini bazen kendi hazırlamış oldukları çoğu zaman da matbu ders/öğretmen denetimi formlarında yer alan kriterlere göre yaptıklarından hangi kriterler üzerinden değerlendirileceklerini süreç öncesinde öğretmenlere bildirmektedirler. M9 ve M12 ise denetimi yapılacak ders ve/veya konu hakkında bir ön bilgi topladıklarını söylemişlerdir. M12 bu konudaki düşüncelerini "…gitmeden önce o dersin, şimdi biz de zaten yıllık planları var öğretmenlerin, o dersin hangi ders olduğu, hangi kazanımı işleyeceğini muhakkak bizim de bilmemiz lazım." sözleriyle ortaya koymuştur.

Ders denetimi sürecinin uygulama aşamasına ilişkin kategori ele alındığında M1 ve M8'in denetime gitmekten ziyade "sınıfa misafir olma" vurgusu dikkat çekmektedir. Okul müdürleri sınıfa girdikten sonra ilk iş olarak öğrencilerle selamlaşma ve neden geldikleri konusunda kısaca bilgilendirme yaptıklarını söylemişlerdir. Bu aşamada okul müdürleri, sınıfa öğretmeni denetlemek için gelindiği hissi uyandırmamaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Sınıfı selamlama ve öğrencilere yönelik bilgilendirme yaptıktan sonra okul müdürleri gözlem yapmak üzere sınıfta uygun bir yere oturduklarını belirtmişlerdir. Gözlem sırasında neredeyse bütün katılımcıların vurgu yaptığı husus, öğretmenin dersine kesinlikle müdahil olmama üzerinedir. Başka bir deyişle okul müdürleri, ders denetimi sürecinde öğretmenlerin derslerine hiçbir şekilde müdahil olmadan pasif bir gözlemci konumunda kaldıklarını vurgulamışlardır. M2, M4, M5, M6 ve M8 süreçte öğretmenin hazırlaması gerekli olan yıllık ve günlük planlar, toplantı tutanakları, yazılı/sınav kâğıtları gibi bazı resmî evrakları kontrol ettiklerini söylemişlerdir. M5, M6 ve M7 ise denetim sürecinin uygulama aşamasında yapmış oldukları gözlem ve kontrollere ilişkin birtakım notlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Ders denetimlerinin geri bildirim aşamasına bakıldığında ise M11'in haricindeki bütün katılımcılar, ders denetimi sürecine ilişkin değerlendirmelerini –izlenen yol ve uygulanan yöntem açısından birtakım farklılıklar olsa da- öğretmenlerle şu ya da bu şekilde paylaştıklarını belirtmişlerdir. M11, ders denetimi sürecine ilişkin uygulama karışıklığı bulunması ve öğretmenlerin devlet tarafından yeterli olduğu görülerek atanmış oldukları inancında olması gibi sebeplerle ders denetimi yapmadığını söylemiştir. Denetim sürecine ilişkin değerlendirmelerin öğretmenlerle paylaşılmasında izlenen yol ve uygulanan yöntem de okul müdürleri arasında farklılaşmaktadır. Bu bağlamda bazı okul müdürleri denetimi yapılan dersin hemen sonrasındaki teneffüste paylaşımda bulunurken (M6), bazı okul müdürleri denetim yapılan günün sonunda veya ertesi gün paylaşım yapmaktadır (M1). Bazı okul müdürleri ise değerlendirmelerini aradan bir müddet zaman geçtikten sonra paylaşmayı daha doğru bulmakta ve o şekilde uygulamaktadır (M9, M10). Yine bazı okul müdürleri eksik gördüğü öğretmenlere karşı geri bildirimde bulunup diğerleriyle görüşmezken (M2), bazıları da öğretmen sorduğu takdirde değerlendirmelerini paylaşmakta ve ortada herhangi bir merak yokken kimseyle görüşme ihtiyacı hissetmemektedir (M8).

M4, M5, M10 ve M13 ders denetiminin geri bildirim aşamasında olumlu dil kullandıklarına dikkat çekmişlerdir. M4, "Bu geri bildirim sürecinde üslup çok önemli hocam, yani kullandığınız dil çok önemli." sözleriyle bu durumun önemine işaret etmiş ve o sebeple dönüt verirken mutlaka olumlu bir dil kullanmaya özen gösterdiğini söylemiştir. M13 de bu süreçte "sen dili" yerine "ben dili" ile kendi kanaatlerini paylaştığını belirtmiş ve takdiri öğretmene bıraktığını söylemiştir. Katılımcılar ayrıca geri bildirimde bulunurken öğretmenin güçlü yanlarına vurgu yaptıklarını ve önce gözlemlemiş oldukları güzellikleri paylaştıklarını belirtmişlerdir. M10 bu konuda, önce öğretmeninin iyi ve güçlü yönlerini ön plana çıkararak mutlaka taltif ettiğini söylemiştir. M3 de yine "…önce öğretmenin yaptığı olumlu şeylere değinerek teşekkür ederim, şu şu şu işlerde hocam çok güzeldi falan diye, hani motivasyonu artırıcı şekilde överim." söyleriyle bu duruma işaret etmiştir.

Ders denetimi sürecine ilişkin ortaya konan son kategori ise denetim açısından etki kırıcı bir özelliğe sahip olduğu düşünülen bazı kodları içermektedir. Bu kategoride katılımcıların en çok temas ettikleri nokta, özellikle iş yükü fazlalığı ve iş yoğunluğu sebebiyle bütün öğretmenlerin ders denetimlerine yetişemiyor olduklarıdır. M1 ve M3, denetleyen pozisyonundaki okul müdürüyle denetlenen pozisyondaki öğretmenler arasındaki muhtemel yaş farklarının olumsuz etkilerine değinmişlerdir. Genç ve idealist bir okul müdürü iken hizmet yılı olarak otuz yılın üzerindeki öğretmenleri denetlediğini söyleyen M1, süreçte "Ya hocam, senin daha yaşın kaç, ben otuz yıllık öğretmenim, sen bana ne anlatıyorsun." türünden bazı serzenişler aldığına dikkat çekmiştir. M3 ise yaşça kendisinden genç olanlara denetim sonrasında bazı tavsiyelerde bulunduğunu söylerken yaşça kendisinden büyük olan bazı öğretmenlere yaşına hürmeten hiçbir dönüt sağlayamadığını belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okullarda denetim süreçlerini okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda bir durum olarak incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, ilk olarak katılımcıların denetimi nasıl algıladıkları ve tanımladıklarını ortaya konmuştur. Bu bağlamda katılımcılar denetimi çoğunlukla bir kontrol süreci olarak görmektedirler. Temelde kontrol süreci olarak görülen bu denetimde; okulların fiziki şartlarının öğrenci sağlığı ve öğretme etkinlikleri açısından uygunluğu, uygulamalarda mevzuata dikkat edilip edilmediği, öğretmenlerin günlük görevlerini etkin bir şekilde yapıp yapmadıkları ve okula gelen kaynakların amaçlara uygun olarak harcanıp harcanmadığı gibi hususların kontrolünden bahsedilmektedir. Eğitimde denetimin doğrudan kontrol ya da kontrole dayalı metaforlarla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılması, denetimi konu edinen araştırmalarda sıklıkla ulaşılan sonuçlardan biridir. Nitekim Görgülü ve Küçükali (2023), okul yöneticileri ve öğretmenlerin denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerine yapmış oldukları araştırmalarında denetime yönelik en fazla kontrol metaforlarının tercih edildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bozkurt (2023) da yaptığı araştırmada okul müdürlerinin denetim olgusunu "denetlenen kişinin ne yapıp ne yapmadığını kontrol eden otoriter bir süreç" olarak yorumladıkları sonucuna ulaşmıştır. Alan yazınında farklı paydaş görüşlerine göre denetim sürecinin çoğunlukla kontrol odaklı bir anlayışla yürütüldüğü sonucunu ortaya koyan başka araştırmalar da mevcuttur (Altınok vd., 2020; Atay & Sarpkaya, 2023; Memduhoğlu & Mazlum, 2014; Koçak & Memişoğlu, 2020; Uğurlu, 2014). Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bu bulgunun, alan yazınındaki diğer araştırma sonuçlarıyla güçlü bir şekilde örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte katılımcılar denetimi ayrıca bir rehberlik süreci olarak da tanımlamışlardır. Ancak katılımcı görüşleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde rehberlik vurgusunun "olandan ziyade olması gerekeni" ifade eden bir bağlamda ortaya konduğu görülmektedir. Nitekim denetimi tanımlayan görüşlere dayalı kelime bulutu analizinde "olması, lazım, gerekiyor, aslında" türünden ifadelerin yer alması da bu tespiti desteklemektedir. Aküzüm (2012) yapmış olduğu doktora araştırmasında mevcut araştırmanın bulgusuyla benzer şekilde okullardaki denetim süreçlerinin rehberlik yönünün zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özan ve Nanto (2018) da okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda yaptıkları araştırmada, geçmişten bu yana yapılan denetimlerde rehberliğin olmadığı sonucuna ulaşmış ve bu doğrultuda denetim süreçlerinde rehberlik ağırlıklı bir yaklaşımın benimsenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu bağlamda denetimde rehberliği esas alan bir anlayışın ikame edilmesi, alanda yürütülen diğer birçok araştırmada bir ideal ve beklenti olarak dile getirilen hususların başında yer almaktadır (Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020; Ceylan & Can, 2019; Memduhoğlu & Mazlum, 2014; Kaya vd., 2023; Koçak & Memişoğlu, 2020; Taş, 2023; Tosun & Ordu, 2020; Usta & Özyurt, 2021). Dolayısıyla bu noktada denetim açısından olan durum ile olması gereken durum arasında öteden beri büyük bir boşluk olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci alt problemi ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasına ilişkin görüşleri ortaya koymuştur. Bu bağlamda katılımcılar ders denetimlerinin okul müdürlerince

yürütülmesinin güçlü ve zayıf yönlerine dikkat çekmiş, bununla birlikte sürece tehdit oluşturduğu düşünülen birtakım faktörleri ortaya koymuşlardır. Bulgular doğrultusunda denetim süreçlerini okul müdürlerinin yürütmesi en başta ekonomik bir yol olarak değerlendirilmektedir. Zira okul müdürü sürekli okulda bulunması sebebiyle istediği zaman sürece müdahil olabilecek konumdadır. Denetimin yerinde ve anında yapılabildiğini belirten Birel ve Erçek (2019) de araştırmalarında okul müdürü denetimlerinin zaman ve mekân açısından olumlu etkiler oluşturduğu sonucunu paylaşmışlardır. Aynı zamanda okul müdürleri öğretmenlerle birlikte çalıştığı için onları daha iyi tanımakta ve böylece değerlendirmeyi daha bütüncül şekilde yapabilmektedir. Bu da denetlenen açısından rahatlatıcı bir etki uyandırmaktadır. Alan yazınında okul müdürlerinin öğretmenleri daha iyi tanıyor olmalarını güçlü bir yön olarak niteleyen, bu durumun denetlenen açısından bir rahatlık oluşturduğunu ortaya koyan ve bu sebeple denetimi okul müdürlerinin yapması gerektiği sonucunu paylaşan araştırmalar mevcuttur (Arslanargun & Göksoy, 2013; Dönmez & Demirtaş, 2018; Göl, 2021; Kazak & Yüksel, 2022; Koç & Akın, 2020; Koşar & Buran, 2019). Tüm bunlara dayanarak denetlenenleri daha iyi tanımaları açısından okul müdürlerinin denetim sürecinde avantajlı görüldüğü söylenebilir. Ancak mevcut araştırma bulguları, okul müdürlerinin öğretmenleri daha iyi tanımalarına dayalı olarak aradaki sosyal ilişkilerin aynı zamanda denetimi objektiflikten uzaklaştırabildiğini de göstermektedir. Nitekim bu durum katılımcılar tarafından sürecin zayıf bir yönü olarak nitelendirilmiştir. Okul müdürlerinin birlikte çalışılan öğretmenleri denetlemede duygusal ve yanlı olabildikleri (Birel & Erçek, 2019), denetleme sürecinde sübjektif davranabildikleri (Kaplan, 2016; Özan & Nanto, 2018) gibi araştırma sonuçları da esasında elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Kişisel ilişkiler, ideolojik tutumlar ve siyasi görüşler gibi dış etmenlerin okul müdürlerinin denetim sürecine etki ettiğini tespit eden Koç ve Akın'ın (2020) da bu duruma dikkat çektiğini söylemek mümkündür. Okul müdürlerinin tek bir branşa sahip olması ve buna bağlı olarak oluşan branş farklılığı da araştırma bulgularında zayıf bir yön olarak benzer araştırmaların (Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020; Aydın vd., 2020) sonuçlarıyla da örtüşen faktörlerden biridir. Branş farklılığı aynı zamanda denetlenen alanla ilgili bir uzmanlık yoksunluğunu da beraberinde getirmektedir. Nitekim okul müdürlerinin hem denetledikleri alanda uzman olmamaları hem de denetimin ilke ve yöntemleri konusunda yetkinlikten uzak olmaları alan yazınında sıklıkla eleştirilen durumlardan biridir (Altun vd., 2015; Atay & Sarpkaya, 2023; Balyer & Özcan, 2020; Birel & Erçek, 2019; Can & Gündüz, 2019; Duykuluoğlu, 2018; İş, 2023; Koç, 2018; Koçak & Memişoğlu, 2020; Özan & Nanto, 2018). Bununla birlikte denetmen rolüyle ön plana çıkan bir okul müdürünün rol çatışması oluşturduğu ve sonuç olarak okulun doğal ikliminin bozulduğu vurgulanmıştır. Okul müdürlerinin denetimlerine ilişkin tehdit oluşturan en önemli unsurlar ise okuldaki sosyal ilişkiler ve okul müdürlerinin iş yoğunluğudur. İş yoğunluğu sebebiyle okul müdürlerinin denetime yeterince vakit ayıramadıkları ve bunun denetim açısından önemli bir zorluk oluşturduğu hem mevcut araştırmada hem de benzer araştırmalarda (Atay & Sarpkaya, 2023; Bilgin Dikmen & Göksoy, 2021; Kaya vd., 2023; Koç, 2018; Koç & Akın, 2020) ortaya konan önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise ders denetimlerini eğitim müfettişlerinin yürütmesine ilişkin görüş ve düşünceleri ortaya koymuştur. Burada da katılımcılar denetim sürecinin güçlü ve zayıf yönlerine dikkat çekmiş, denetim süreçlerinde eğitim müfettişlerine ilişkin birtakım beklentileri sıralamışlardır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim müfettişleri dışarıdan bir göz olarak daha tarafsız ve daha objektif bir kişi olarak değerlendirilmektedir. Atay ve Sarpkaya (2023) da yaptıkları araştırmada eğitim müfettişlerinin okulun dışından birisi olarak denetim yapmalarının tarafsızlık ilkesine uygun olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca bulgular denetim alanında eğitim müfettişlerinin uzmanlığının hem denetimin ciddiyetini artırma hem de denetlenenlere daha sağlıklı dönüt verme açısından onları daha güçlü kıldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte eğitim

müfettişleri birçok okulda denetim yaptığı için farklı sınıfları ve öğretmenleri görmekte, bir yerde gözlemlemiş olduğu iyi bir uygulama örneğini farklı birçok yere taşıyarak yayabilme imkânına sahip görülmektedir. Araştırmanın bu bulgularına paralel olarak Kaplan (2016) da araştırmasında eğitim müfettişlerinin denetimler konusunda uzman kişiler olarak görüldüğünü belirtmiş, müfettiş denetimi ve gözlemi sayesinde iyi örneklerin bir okuldan diğer okullara aktarabildiği sonucunu paylaşmıştır. Yine müfettişin bir üst otorite olarak denetime gelmesi ve özellikle hazırlanması gereken evraklar konusunda öğretmenlere birinci ağızdan bilgi vermesi araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin işlerini kolaylaştırmakta ve onlara yönetsel anlamda önemli bir destek sağlamaktadır. Ancak eğitim müfettişlerinin üst otorite olarak okula gelmeleri, aynı zamanda okul ikliminde bir gerginliği de beraberinde getirmektedir. Eğitim müfettişlerinin denetimlerinin genel olarak okulda özel olarak da eğitim paydaşları nezdinde genel bir stres ve gerginlik hâli oluşturduğu alan yazınındaki araştırmalarda da ortaya konmuştur (Gündüz & Coşkun, 2011; Kazak & Yüksel, 2022; Usta & Özyurt, 2021). Araştırma bulgularına göre denetim gününe ilişkin durumsallık, denetim süresinin sınırlılığı, olumsuz müfettiş davranışları (Usta & Özyurt, 2021) ve denetim kriterlerinin niteliği (Gündüz & Coşkun, 2011) bu gerginlikte önemli etkenlerdir. Nitekim bu konudaki ortak kanaat; öğretmenin – genel olarak çok başarılı bir öğretmen olsa bile- müfettişlerin denetim yaptıkları günde şu ya da bu sebeple olumsuz bir durumda bulunabileceğidir. Dolayısıyla müfettişin, öğretmene ilişkin kanaatini o anki durum üzerine oluşturacağı ve bu durumun da esasında geçerli bir denetimi yansıtmayacağı düşünülmektedir. Denetim süresinin sınırlılığının, müfettiş sayısının yetersizliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir deyişle denetim süresinin sınırlılığı, müfettiş sayısının yetersizliğinin doğal ve zorunlu bir sonucu olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda müfettişlerin iş yüklerine dikkat çeken Akın ve Töremen (2016) daha sağlıklı bir denetim süreci yürütülebilmesi için müfettişlerin iş yüklerinin hafifletilmesi gerektiğini önermiştir.

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi de doğrudan bir denetim pratiği olarak okul müdürlerinin ders denetimlerini nasıl gerçekleştirdiklerini ve bu süreçte hangi pratikleri işe koştuklarını ortaya koymuştur. Buna göre okul müdürleri, denetim öncesinde hazırlık bağlamında planlama yapmakta ve denetim sürecinde gözetilecek kriterlerle birlikte planlamayı öğretmenlere haber vermektedirler. Denetim öncesinde haber verme ve denetime ilişkin bilgilendirme yapma okul müdürlerinin ders denetimlerini konu edinen diğer araştırmalarda da ortaya konmaktadır (Atay & Sarpkaya, 2023; Göl, 2021; Kaya vd., 2023; Yeşil & Kış, 2015). Burada dikkat çeken nokta okul müdürlerinin, yasal olarak sorumlu oldukları için ders denetimi yapmak zorunda olduklarını karşı tarafa hissettirme çabasında olmalarıdır. Araştırma bulgularına göre; yapılacak olan denetimin katkısına inanmama, okuldaki sosyal ilişkilerin ve ekip ruhunun zedelenmesinden endişe etme, süreci iyileştirmenin aksine motivasyon kaybına sebep olacağını düşünme gibi faktörlerin bu çabada rol oynadığı söylenebilir. Denetimin uygulama sürecinde de okul müdürleri sınıfta bir denetim havasının oluşmasından ısrarla kaçınma eğilimindedirler. Derse herhangi bir müdahalede bulunmadan pasif şekilde gözlem yapmak ve hazırlanması gerekli evrakları kontrol etmekle yetinmektedirler. Alan yazınındaki benzer araştırmalar da okul müdürlerinin, denetim sürecinde pasif izleyici pozisyonunda kaldığını, denetim boyunca sadece gözlem yaparak izleyici rolünde kalmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Kaya vd., 2023; Koçak & Memişoğlu, 2020; Yeşil & Kış, 2015).

Uygulama sürecinde elde edilen izlenimlerin ve değerlendirmelerin öğretmenlerle paylaşılması ise sürecin geri bildirim aşamasıdır. Araştırma bulguları; denetleyen ve denetlenenler arasındaki yaş farkı, okul müdürlerinin kendilerini yetkin görmemeleri ve öğretmenlerin yanlış anlamalarından kaçınma gibi faktörlerin etkisiyle okul müdürlerinin geri bildirimde biraz tutuk davrandıklarını göstermektedir. Ağaoğlu ve Ağaoğlu (2020) da okul müdürlerinin öğretmenlerin yanlış anlamalarını önlemek için denetimlerde çekimser kaldıkları ve gelişime açık alanları ifade

etmekten geri durduklarını tespit etmiştir. Bu doğrultuda sağlanan geri bildirimlerin sistematik bir bilgi aktarımından ziyade öğretim süreçleri ve sınıf yönetimleri üzerine karşılıklı bir fikir alışverişinde bulunma/müzakere şeklinde olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları okul müdürlerinin bu aşamada olumlu dil kullanmaya, süreçteki güzellikleri öncelemeye ve iyileştirici tavsiyelerde bulunmaya özel önem verdiğini de göstermektedir.

Bu noktada bir hususa ayrıca dikkat çekmek gerekmektedir. Ders denetimlerinde her ne kadar takip edilen sürece ilişkin adımlar benzer olsa da sürecin başından sonuna kadar her bir adım okul müdürlerinin yaklaşım tarzları ve uygulama biçimleri açısından bireysel anlamda farklılık göstermektedir. Nitekim ders denetimlerini eldeki imkânlar doğrultusunda optimum seviyede yürüten/yürütmeye çalışan okul müdürleri olduğu gibi faydasız olduğuna inandığı için ders denetimlerini hiç yapmayan/yapmamayı tercih eden okul müdürleri de bulunmaktadır. Yine benzer şekilde denetim sürecindeki izlenimlerini kurul toplantılarında gündem ederek düzenli olarak geri bildirimde bulunmaya gayret gösteren okul müdürleri varken sürece dair hiçbir geri bildirimde bulunmayan ve/veya denetlenen talep ettiği takdirde dönüt sağlamayı tercih eden okul müdürleri de vardır. Araştırma bulgularının ortaya koyduğu bu durum esasında alan yazınındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Örnek olarak Kaya vd. (2023) okul müdürlerinin denetime ilişkin bilgilendirme yollarının müdürden müdüre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Göl (2021) de denetim sonrasında müdürlerin öğretmenleri bilgilendirdiklerini ancak bu bilgilendirmenin farklı şekillerde olabildiğini söylemiştir. Atay ve Sarpkaya (2023) ise denetim öncesi bilgilendirmeden denetim sonrasındaki geri bildirim şekline kadar hemen her hususta okul müdürlerinin farklı uygulamalarda bulunduğunu söylemiş ve bu konuda ortak bir standarda ulaşılamadığını vurgulamıştır.

Sonuç olarak araştırma; okullarda denetim süreçlerinin kontrol ağırlıklı bir yaklaşım içerisinde yürümekte/yürütülmekte olduğunu, rehberlik rolünün ideale ilişkin bir beklentiyi ifade ettiğini, bu anlamda okullarda denetim açısından olan ile olması gereken arasında önemli bir boşluk bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma, öğretim denetimlerinin sadece okul müdürlerinin sorumluluğuna bırakıldığı dönemde aradaki boşluğun daha da derinleştiğini göstermektedir. Okul müdürleriyle öğretmenler arasındaki sosyal ilişkilerin zorlaştırıcı etkisi, okul müdürlerinin denetim sürecine ilişkin yetkinlik ve uzmanlık sorunsalı, müdürlerin iş yükü fazlalığı ve denetime ilişkin yetki zafiyeti bu bağlamda ön plana çıkan faktörlerdir. Son olarak araştırma, okul müdürleri tarafından yürütülen ders denetimlerinin bazı okul müdürlerince hiç yapılmadığını, bazı okul müdürlerince seçilerek denetim yapıldığını, bazen de şu ya da bu nedenlerle denetimlerin ertelendiğini göstermektedir. Yapılan ders denetimleri ise uygulama adımları olarak benzer bir süreci takip ediyor olsa da uygulama biçimleri itibarıyla okul müdürleri arasında önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda araştırma mevcut durum itibarıyla okullarda denetim adına standart bir yaklaşımının var olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak denetime ilişkin şu öneriler dile getirilebilir:

- Denetime ilişkin mevcut kontrol algısını kırmak ve denetimin mesleki gelişimi esas alan rehberlik yönünü ön plana çıkarmak için denetleyenlerle denetlenen kişilerin doğrudan öğretim süreçlerini konu edinen çeşitli uygulama ve platformlarda bir araya gelmeleri sağlanabilir.
- Ders denetim süreçlerine ilişkin bireysel farklılıklardaki aşırılığı önlemek ve okul müdürlerinin süreci amaca uygun bir biçimde yürütebilmelerini sağlamak için sürecin başından sonuna kadar yapılması gerekenleri açık şekilde ortaya koyan denetim rehberleri hazırlanabilir.
- Denetim alanına ilişkin yetkinliğin denetlenenler tarafından önemli görüldüğü göz önüne alındığında mevcut okul müdürlerinin bu alana ilişkin yetkinliklerini artırabilecekleri uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Yeni okul müdürlüğü görevlendirmelerinde doğrudan eğitim yönetimi ve denetimine ilişkin lisansüstü düzeyde yeterliliği olanları daha avantajlı duruma getirecek düzenlemeler yapılabilir.
- Branş farklılıklarına dayalı olarak denetimde ortaya çıkan dezavantajlı durumu hafifletmek amacıyla okul müdürleriyle birlikte okul zümre başkanlarının da sürece dâhil edildiği çoğulcu yaklaşımlar uygulanabilir.
- Okullardaki denetim süreçlerinde sosyal ilişkilerin etkisi göz önüne alındığında denetimin sosyolojik yönünü konu edinen ve denetimi sosyolojik bir olgu olarak ele alan kuramsal ve deneysel araştırmalar yürütülebilir.

Extended Summary

Introduction

Defined in general terms as the process of controlling and improving behavior in the name of public interest, supervision, specifically within the Turkish Education System, has a long history dating back to the Tanzimat Era (1839-1876), when modernization efforts began. Since then, numerous regulations have been implemented to supervise schools effectively. Despite having such a long history and undergoing numerous changes/regulations, a stable structure and functioning in supervision have not been established. In this process, especially the changes made in the last decade have envisioned more radical and structural changes compared to the previous ones. The structure, which had been maintained as dual, central, and provincial, almost since its establishment, was first attempted to be unified in the provinces. When this did not yield results, it was unified in the center, the provincial structure was abolished, and the on-the-job training duties of these supervisors were removed. In other words, the lesson inspections of teachers were left solely to the responsibility of school principals. Eight years after this regulation, the system was reverted to its former state, and the on-the-job training duties of supervisors were redefined. Therefore, the period in between became a time when school principals were the primary subjects in terms of direct supervision of teaching processes. In this context, the research aims to examine the supervision process in schools as a situation, in line with the views of school principals who have experienced this process, both before and after.

Methodology

The research was conducted using a case study design, one of the qualitative research models. In this context, the school defines the boundaries of the situation under investigation, while the supervision process constitutes the situation itself. The study group of the research was formed through criterion sampling and maximum variation sampling, which are purposeful sampling methods. Accordingly, 15 school principals working in schools (primary, secondary, and high schools) within the provincial borders of Trabzon, who met the criterion of "having served as a school principal for at least ten years," were determined as the study group of the research. Data were collected through face-to-face interviews with school principals. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool. In order to prevent any data loss in the interviews, which were conducted on a voluntary participation basis, audio recordings were taken with the consent of the participants. The interview data obtained as a result of the transcription of the recordings were subjected to content analysis, and codes based on the interviews and categories formed by these codes were revealed. The supervision process in schools, as the situation under investigation, was explained in various dimensions through the revealed codes and categories.

Findings

The research findings revealed that school principals primarily view supervision as a control process. This is followed by, in order, the guidance process, identification process, observation process, and professional support process. Findings regarding the execution of instructional supervision processes by school principals indicated the presence of certain strengths and weaknesses. The strengths listed included school principals knowing teachers better than education supervisors, thus having the opportunity to make more holistic evaluations, and school principal supervisions providing economy in terms of implementation. On the other hand, school principals' lack of sanctioning power, their lack of objectivity in the process due to their close relationship with teachers, and their lack of knowledge about both the field of supervision and the supervised field were identified as weaknesses. Similarly, findings regarding the execution of the same process by education supervisors also revealed certain strengths and weaknesses. Accordingly, the strongest aspects are that supervisors are experts in the field, they are impartial as an external observer, and they increase the seriousness of supervision. However, the limited duration of supervision, the inadequacy of the number of supervisors, the creation of tension in the school climate by the supervisor phenomenon, and the potential misleading nature of situational conditions of the day were identified as weaknesses of inspector supervision. The findings on how ınstructional/lesson supervisions are conducted showed that the process is basically carried out in three steps: preparation, practice, and feedback.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

When the first sub-problem of the research is evaluated, it is seen that the participants primarily define supervision as a control process. In this supervision, which is fundamentally seen as a control process, the control of issues such as the suitability of schools' physical conditions for student health and teaching activities, whether attention is paid to legislation in practices, whether teachers effectively perform their daily duties, and whether the resources coming to the school are spent in accordance with the objectives comes to the forefront. However, supervision is also defined by the participants as a guidance process. But when the opinions are evaluated holistically, it is seen that the emphasis on guidance is put forward in a context expressing "what should be rather than what is."Therefore, it is possible to say that supervision in schools is operated/has been operated as a control process, and that there is a significant gap between what is and what should be.

The second sub-problem is related to the execution of lesson supervision processes by school principals. This is primarily evaluated as an economical approach. Because the school principal, as a part of the school, is constantly in the school and is in a position to intervene in the process whenever desired. In this aspect, they also know the teachers they work with much better. This situation provides psychological comfort for teachers, while also creating an opportunity for the school principal to make a more holistic evaluation of the teacher. Although these seem to be advantages in terms of supervision, the current research findings show that the situation is not absolutely so. In this regard, it is also stated that social relations between school principals and teachers distance school principals from objectivity in the supervision process. Indeed, there are studies in the literature that exemplify that school principals can be emotional and biased when supervising teachers, and therefore can act subjectively. At the same time, excessive workload poses a major obstacle for school principals to conduct regular supervisions, even though they are constantly present at the school. As a result, situations that seem like advantages for school principals also create disadvantages in a way and sabotage the supervision process.

The third sub-problem addressed the execution of lesson supervision processes by education supervisors. First of all, education supervisors are evaluated as more impartial and objective individuals as an "external eye." Furthermore, the findings reveal that the expertise of education supervisors in the field of supervision strengthens them in terms of both increasing the seriousness of supervision and providing healthier feedback to those supervised. Additionally, since education supervisors conduct supervisions in many schools, they see different classes and teachers, and they are considered to have the opportunity to disseminate a good practice example they observed in one place to many other places. Again, the fact that the supervisor comes as a higher authority to the supervision and provides first-hand information to teachers, especially about the documents to be prepared, facilitates the work of school principals and provides them with significant administrative support. However, the arrival of education supervisors as a higher authority in the school also brings tension to the school climate. The limited duration of supervision and the situational conditions of the supervision day also trigger this tension. When all these are evaluated holistically, it is possible to say that education supervisors are practically more beneficial in supervision compared to school principals.

The fourth sub-problem relates to how school principals conduct current lesson supervisions. In this context, school principals generally carry out lesson supervisions in three steps: "preparation, practice, and feedback." The findings of the research show that supervision styles differ significantly among school principals from the preparation stage to the feedback stage. In conclusion, the research demonstrates that supervision processes in schools are conducted with a control-oriented approach, the guidance role expresses an ideal expectation, and in this sense, there is a significant gap between what is and what should be in terms of supervision in schools. Furthermore, the research shows that the gap deepened further during the period when instructional supervisions were left solely to the responsibility of school principals. The complicating effect of social relationships between school principals and teachers, the issue of competence and expertise of school principals in the supervision process, the excessive workload of principals, and the lack of authority regarding supervision are prominent factors in this context. Finally, the research indicates that lesson supervisions conducted by school principals are either not conducted at all by some school principals, are conducted selectively by others, or are postponed for various reasons. While the lesson supervisions conducted follow a similar process in terms of implementation steps, they differ significantly among school principals in terms of implementation methods.

Yazar Katkıları: Çalışmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu Komisyonunun 26.09.2023 tarih ve E-66777842-399-00003098970 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma sürecinde yardım amacıyla yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederler.

Kaynakça

Ağaoğlu, S., & Ağaoğlu Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 15*(1), 219-226.

Akın, T., & Töremen, F. (2016). Etkili teftişin engelleri konusunda okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 45*(209), 5-33. https://izlik.org/JA84DW46JJ

Aküzüm, C. (2012). *Türkiye'de ilköğretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Alkan, B. B., & Sinan, A. (2020). Veri toplama yöntemlerinde geçerlik ve güvenirlik. Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Araştırma teknikleri* (ss. 63-82) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Altınok, V., Tezel, M., & Güngör, S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 225-253.

Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 10*(3), 79-96.

Atay, Ç. & Sarpkaya, R. (2023). Liselerdeki yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre denetim uygulamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *57,* 1076-1103. https://doi.org/10.53444/deubefd.1214933

Aslanargun, E., & S. Göksoy. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*, 98–121. https://doi.org/10.12780/UUSBD177

Aydın, İ. (2023). Öğretimde denetim (10. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.

Aydın, B., Günbey, M., & Kara E. (2020). İlk defa görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 1194-1205.

Balyer, A., & Özcan, K. (2020). School principals' instructional feedback to teachers: Teachers' views. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *12,* 295-312.

Barr, A. S. (1935) Expressing the scientific spirit through better supervision. *The Journal of Educational Research, 29*(1), 47-54, https://doi.org/10.1080/00220671.1935.10880549

Baykan, S. Y., & Nuhoğlu, H. (2024). Türkiye'de okul yöneticileri konusunda yazılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler (2015-2020). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(1), 48-65. https://doi.org/10.32709/akusosbil.1117490

Bilgin Dikmen, M., & Göksoy, S. (2021). Ortaokul müdürlerinin yürüttükleri ders denetimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, *86*, 351-384.

Birel, F. K., & Çevik, M. S. (2020). Nitel araştırma desenleri. Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Araştırma teknikleri* (ss. 63-82) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 2*(3), 169–177. https://izlik.org/JA89CA64YZ

Bozkurt, B. (2023). Okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama. 14*(27), 1-24. https://doi.org/10.58689/eibd.1194654

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.

Bülbül M. (2020). *Eğitimde teftiş sistemi ve politikaları* (Politika Notu No. 2020/13). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Can, E., & Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi? *Millî Eğitim, 48*(221), 187-205.https://izlik.org/JA72YS23YT

Caspi, J., & Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work: A task-centered model for field ınstruction and staff development*. Columbia University Press. https://doi.org/10.7312/casp10852

Ceylan, M., & Can, S. (2019). Evaluation of teachers' views on school managers' classroom supervision. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 10*(4), 490-510. https://doi.org/10.17569/tojqi.624748

Creemers, B. P., & Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research, 21*(2), 125-140. https://doi.org/10.1016/0883-0355(94)90028-0

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design* (3th ed.). Sage Publications.

Dikici, E. (2022). Kültür aktarımı açısından okulların işlevi üzerine bir derleme. *International Social Sciences Studies Journal*, *8*(93), 80-87.

Dönmez, B., & Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *29,* 454-478. https://doi.org/10.14520/adyusbd.379209

Duykuluoğlu, A. (2018). Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal, 26*(6), 2081-2090. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2370

Erçetin, Ş. (1997). Millî Eğitim Bakanlığında teftiş hizmetlerinin yeniden düzenlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 21*(104), 64-73.

Glanz, J. (1994, March). *History of educational supervision: Proposal and prospects* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision, Chicago, IL, United States. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369178.pdf

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Göl, İ. (2021). Okul yöneticilerinin ders denetim sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 5*(2), 59-79. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uled/issue/67399/1012354

Gönülaçar, Ş. (2018). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış*, *43*, 88-97.

Görgülü, D., ve Küçükali, R. (2023). Türkiye'deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(38), 514-538. https://doi.org/10.35675/befdergi.1273899

Gündüz, Y., & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education, 24*(2), 367-388.

Güvenç, B. (1994). İnsan ve kültür (6. bs.). Remzi Kitabevi.

Ingle, W. K., & Clark Lindle, J. (2019). A policy and political history of educational supervision. In S. J. Zepeda, & J. A. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 17–44). John Wiley.

İş, E. (2023). Türkiye'de öğretimsel denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmenin öğretimsel denetimi nasıl olmalı. *Journal of History School*, *62*, 70-96.

Kalita, S. (2017). Theoretical perspectives of educational supervision. *International Journal of Advanced Educational Researc, 2*(5). 129-132.

Kaplan, İ. (2016). Maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevlerinden muaf tutulmalarına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim, 30*(1), 43-60.

Kaya, A., Dilekçi, Ü., & Limon, İ. (2023). Öğretmenlerin perspektifinden okul müdürlerinin ders denetimi: Bir olgubilim çalışması. *Millî Eğitim, 52*(238), 1331-1360. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1131067

Kazak, E., & Yüksel, M. (2022). Ders denetiminin okul müdürü ve denetmenler tarafından yapılmasına ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 19-37. https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1

Kel, M. A., & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(1), 219-243. https://doi.org/10.37217/tebd.851827

Keith, S. (1989). *Improving support services for rural schools: A management perspective* (World Bank Discussion Paper No. 302). World Bank Publications.

Koç, M. H. (2018). Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilkokul müdürlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *48*, 91-110.

Koç, İ., & Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: Öğretmenlerin görüş ve önerileri, *Turkish Studies, 15*(1), 261-288. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.24978

Koçak, S., & Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Education Journal, 28*(2), 806-819. http://doi:10.24106/kefdergi.697229

Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 1232-1265.

Kurum, G., & Çınkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye'de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 42*(192). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7288

Marzano, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. ASCD.

Memduhoğlu, H. B., & Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikâyesi: Eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 28-47.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th ed.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmî Gazete* (29009), 24 Mayıs 2014. Erişim tarihi: 21 Şubat 2025, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022). *T.C. Resmî Gazete* (31765), 1 Mart 2022. Erişim tarihi: 21 Şubat 2025, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2023-2024.* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *2025 yılı bütçe sunuş konuşması.* https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/137

OECD (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c00cad36-en.

Öner, Ö., & Türkoğlu, M. E. (2020). Eğitim denetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(39), 1265-1285.

Özan, M. B., & Nanto, Z. (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 19-37.

Pehlivan, İ. (1997). Cincinnati Üniversitesi yönetici yetiştirme akademisi: Okul müdürü yetiştirmede farklı bir yaklaşım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 9*(9), 83-96.

Reed, R. J., & Mallory, J. C. (1986). The power of clinical supervision: Some theoretical considerations. *Teacher Education Quarterly, 13*(3), 72–79. http://www.jstor.org/stable/23474682

Sergiovanni, T. J. & Starratt R. J. (2002). *Supervision as professional development and renewal, in Supervision: A redefinition* (7th ed.). McGraw Hill.

Sullivan, S. & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim: Strateji ve teknikler* (A. Ünal, Çev). Anı Yayıncılık.

Taş, H. (2023). Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin yapılanma sorunsalı ve bir model önerisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *14*(27), 169-196.

Taşer, S. (2019). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi* (2. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi* (10. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.

Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (8. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.

Tosun, A., & Ordu, A. (2020). Okul yöneticilerine göre değişen denetim uygulamaları: Karşılaştırmalı bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *48,* 303-320. https://doi:10.9779/pauefd.544220

Tura, B. (2019). Supervision and chaos in the Turkish education system. In Ş. Ş. Erçetin & N. Potas (Eds.), *Chaos, Complexity and Leadership 2017: Explorations of Chaos and Complexity Theory 5* (pp. 183-199). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-89875-9_16

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *T.C. Resmî Gazete*, (17863), 9 Kasım 1982. Erişim tarihi: 14 Şubat 2025, https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/

Uğurlu, C. T. (2014). Current problems in terms of supervision process of school principals` views. *Hacettepe University Journal of Education, 29*(3), 184-196.

Usta, M. E., & Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7), 35-61.

Yeşil, D., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(3), 27-45.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). Routledge.

Eğitim Denetimi Kuramsal Tutum Ölçek Bataryası (EDEKTÖ-B): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kübra Nur ÖZERTEN[1], Erdal TOPRAKÇI[2]

1 Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, knozerten@gmail.com.
ORCID: 0000-0002-7717-3140

2 Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, erdal.toprakci@ege.edu.tr.
ORCID:0000-0001-9552-9094

Atıf: "Özerten, K.N., & Toprakçı, E. (2026). Eğitim Denetimi Kuramsal Tutum Ölçek Bataryası (EDEKTÖ-B): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Millî Eğitim, 55*(251), 1263-1302. DOI: 10.37669/milliegitim.1665494 "

Gönderilme Tarihi: : 25.03.2025
Kabul Tarihi: : 03.06.2026
DOI: 10.37669/milliegitim.1665494

Anahtar Kelimeler:
eğitim denetimi, denetim kuramları, denetim modelleri, eğitim denetmeni, Bakanlık müfettişi, eğitim müfettişi, ölçek geliştirme

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim denetmenlerinin eğitim denetimi kuramlarına yönelik tutumlarını saptamaya uygun geçerli ve güvenilir bir ölçek bataryası geliştirmektir. Bu çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Türkiye genelinde (196 Bakanlık müfettişi, 374 eğitim müfettişi) 570 müfettişle gerçekleştirilmiştir. AFA işlemlerine alınan tüm taslak ölçekler tek faktörlü bir yapı üzerinden denetlenmiştir. DFA analizi sonucunda her bir ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeklerin güvenirliğinde iç tutarlık analizi yapılmış, ölçeklerin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu saptanmıştır. Tüm maddelerin içinde yer aldıkları ölçeklerin toplam puanları ile ilişkileri anlamlı bulunmuştur. Tüm ölçekler için maddelerin ve ölçek toplam puanlarının ayırdediciliklerini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi ile alt-üst %27'lik grupların ortalamaları karşılaştırılmış, tüm ölçek maddelerinin ve toplam puanlarının ayırdedici olduğu saptanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır. Pearson analizi sonucunda gerçekleştirilen iki uygulamadan elde edilen puanların tutarlı olduğu, ölçme aracının yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür. Test-tekrar test güvenirliği için yapılan eşleştirilmiş gruplar t-testi sonucunda, ölçme aracının test-tekrar test güvenirliğini taşıdığı saptanmıştır. Eğitim Denetimi Kuramsal Tutum Ölçek Bataryası'nın (EDEKTÖ-B) geçerlik ve güvenirlik kriterlerinin tamamını karşıladığı görülmüştür. Eğitim denetmenlerinin eğitim denetimi kuramlarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 11 bağımsız tutum ölçeğinden (Risk Odak-Oranlı, Çoklu Değerlendirme, Programsal, Kliniksel, Gelişimsel, Farklılaştırılmış, Koçlu Meslektaş, Portfolyo, Performans, Sanatsal, Bilimsel Yönteme Dayalı), toplam 102 maddeden oluşan EDEKTÖ-B geliştirilmiştir.

Educational Supervision Theoretical Attitude Scale Battery (ESUTAS-B): Validity and Reliability Study

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
educational supervision, supervision theories, supervision models, ministry supervisior, educational supervisor, scale development

Abstract

The purpose of this research is to develop a valid and reliable scale battery suitable for determining the attitudes of educational supervisors towards educational supervision theories. This study was conducted with 570 supervisors (196 ministry, 374 education) across Turkey in the 2022-2023 academic year. All draft scales included in the EFA procedures were checked through a single-factor structure. As a result of the CFA conducted, it was determined that all items in the scale were within the same structure, the one-factor structure of each scale was confirmed. Internal consistency analysis was conducted to determine the reliability of the scales and it was concluded that the scales had a very high level of reliability. The relationships of all items with the total scores of the scales in which they were included were examined and found to be significant. In order to determine the discrimination of the items and total scores for all scales, the means of the lower and upper 27% groups were compared with the independent samples t-test, it was found that all scale items and total scores were discriminative. Test-retest correlations were also calculated. As a result of the validity and reliability analyses, it was seen that the Educational Supervision Theoretical Attitude Scale Battery (ESUTAS-B) met all of the validity and reliability criteria. In order to measure educational supervisors' attitudes towards educational supervision theories, ESUTAS-B, which consists of 11 independent attitude scales, 102 items in total, was developed.

*Bu çalışma Dr. Kübra Nur Özerten'in Eğitim Denetmenlerinin Eğitim Denetimi Kuramlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

Giriş

Doğadaki yaşamını sürdürmeyi başaran her canlının kilit kodu, denetimdir. Bu denetim bir öz denetim özelliği olarak canlıda varsa o canlı hayatta kalır. Öte yandan öz denetimin oluşacağı zamana kadar canlı, dış denetime gereksinim duyabilir. Bu temelde iç denetimin doğabilmesi için dış denetime ihtiyaç duyulur. Birlikte yaşayan insanların oluşturduğu topluluklar da canlılarla aynı kaderi paylaşır. Franseth'e (1973) göre, toplumsal her kurum gibi eğitim kurumu da denetlenmeye ihtiyaç duyar. Bu da eğitim sisteminde hayati bir rol oynayan teftiş/denetim mekanizması ile gerçekleşir. Çünkü, eğitim denetimi eğitimin kalitesini güvence altına alan temel bir kamu faaliyeti olarak değerlendirilebilir.

Eğitim denetimi, ilkeleri, yöntemleri ve en önemlisi kuramsal temelleri olan bilimsel bir alandır. Eğitim sisteminde teftiş, çeşitli kuramlar yolu ile öngörülen sonuçları sentez eden bir süreçtir (Bursalıoğlu, 1979). Kuram, örgütteki davranışları "tanımlama, anlama, tahmin ve kontrol etmede" ilgililerine katkı sunmaktadır (Miles, 2016). Kuramlar eğitim denetmenlerinin uygulamalarının nitelikli ve etkin olmasına katkı sağlayabilir. Öte yandan, yaşantı ürünü olmayan bir kuram yanıltıcı olabilir. Aynı şekilde kuramdan yoksun bir deneyim de bir zaman kaybı olarak görülebilir ve risk barındırabilir. Kısacası, kuram ve pratik birbirini tamamlayarak besler (Schunk, 2009). Eğer kuram ve pratik bir etkileşim içerisinde gelişmiyorsa bir uyumsuzluk problemi ortaya çıkar. Toprakçı'ya (1995) göre bu uyumsuzluk sorununun iki yönü vardır: Biri, kuramın uygulamadan uzaklaşması, diğeri ise uygulamanın kuramdan uzaklaşmasıdır. Bu noktada, denetmenlerin kuramlara yönelik olan olumlu veya olumsuz tutumlarının kuramları uygulamada etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü tutumlar, değerlendirmelerimizi belirtir, algılarımızda önemli rol oynar ve davranışlarımıza ışık tutar (Cooper vd., 2015).

Eğitim denetmenlerinin denetim kuramlarına yönelik tutumlarında, eğitim denetimi alanında üretilen bilimsel bilgilerin etkili olduğu kuşkusuzdur. Özellikle ülkemizde, eğitim denetimi alanı, eğitim yönetimi içerisinde ele alınırken çoğu eğitim yönetimi kitabı veya dergisinde denetime yeterince yer verilmemekte ve bu alanda yapılan çalışmalar sınırlı ve sayıca yetersiz kalmaktadır (Beycioğlu & Dönmez, 2009). Öte yandan, alan yazınında çoğunlukla "Bilimsel, Sanatsal, Öğretimsel, Kliniksel, Gelişimsel, Farklılaştırılmış Denetim Kuramlarının" işlendiği; "kuram" adını kullanmaksızın model (Aydın, 2014; İlğan, 2006; Özgenel vd., 2019) vurgusuyla ele alındığı görülmüştür.

Bu araştırmanın sınırlıkları içerisinde yer alan 11 eğitim denetimi kuramının (Bilimsel yönteme dayalı, sanatsal, programsal-öğretimsel, kliniksel, gelişimsel, farklılaştırılmış, risk odak oranlı, koçlu meslektaş, portfolyo, performans, çoklu değerlendirme) ne anlama geldiği kısaca şöyle açıklanabilir: Bilimsel yönteme dayalı denetim (Payne, 1875) kuramı, denetim sürecinin bilimsel yöntemli bir faaliyet olarak gerçekleştiğini belirtir. Sanatsal denetim (Eisner, 1982) kuramı ile denetim süreci sanatsal bir etkinliktir. Kliniksel denetimle (Cogan, 1973); birey merkezli gerçek davranışa odaklanılır; yüz yüze etkileşim ağırlıklı olarak denetsel faaliyet gerçekleşir. Programsal denetim (Harris, 1985) kuramı ile programların etkililiği değerlendirilir ve geliştirilir. Gelişimsel denetimde (Glickman, 1980) ise değerlendirilenin gelişimsel düzeyi dikkate alınır. Farklılaştırılmış denetim (Glatthorn, 1984) kuramında çalışanların akademik gelişmişlik düzeyi ve ihtiyaçları doğrultusunda denetim farklılaşarak gerçekleşir. Risk odak oranlı denetim (Remi, 2011) kuramı ile eğitimin kalitesini etkileyen olası riskler analiz edilir, derecelendirilir. Çoklu değerlendirme (Edwards & Even, 1996) kuramında çoklu değerlendiriciler denetim sürecinde etkindir. Koçlu meslektaş denetim (Joyce & Showers, 2002) sürecinde, koçun (denetmenin) gözetiminde, denetsel eylemlerde akranlar iş birliği içerisindedir. Portfolyo denetim (Sullivan & Glanz, 2015) sürecinde, çalışanların hedeflerine ulaşabilmelerinde izledikleri yollar, kazanımlar planlı şekilde kaydedilir ve

değerlendirilir. Performans denetim (Machell, 1995) kuramı ile bireyden ya da kurumdan beklenenler ile ulaşılan sonuçlar karşılaştırılır, performans sonucu ortaya koyulur.

Eğitim denetimine ilişkin birbirinden farklı kuramların olduğunu bilmek (Başaran, 2000), karşılaşılan denetsel sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde uygulayıcıların bakış açısını zenginleştirir. Bu bağlamda, eğitim denetmenlerinin hangi eğitim denetim kuramlarına ne derece tutum gösterdiklerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Eğer bu konudaki var olan durum anlaşılırsa hem daha etkin bir kuram uygulaması hem de ondan feyzalan kuram geliştirilmesi sağlanabilir. Bunu ortaya çıkarmanın ve anlamanın önemli bir yolu da kuramları birer ölçeğe dönüştürmek ve uygulamaktır.

Alan yazını incelendiğinde, eğitim denetimi alanında kuramlar ile ilgili geliştirilen ölçekler daha çok öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olmakla beraber denetmenlerin de görüşlerine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu gözlenmiştir. Örneğin, sanatsal denetime ilişkin Kapusuzoğlu ve Dilekçi (2017), müfettiş ve öğretmenlerin algıları temelinde, Uğurlu (2013) ise öğretmenlerin algılarına göre geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmişlerdir. İlğan (2014) ise öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının sıklığını betimleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir. Ayrıca İlğan (2006), ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma durumlarını ortaya koyma amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir. Öte yandan, Özgenel ve Yılmaz (2019) öğretmenlerin algıları temelinde bilimsel, klinik, gelişimsel, farklılaştırılmış ve sanatsal denetim modellerine ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir.

Alan yazınında eğitim denetimi kuramlarına ilişkin geliştirilen ölçeklerin doğrudan tutumu anlamaya yönelik olma özelliklerinin sınırlılığı dikkat çekicidir. Öte yandan, alan yazınında 11 eğitim denetimi kuramına ilişkin eğitim denetmenlerinin tutumlarını belirleyen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu durum, bu araştırmanın önemi olarak, eğitim denetimi kuramları bağlamında eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre alan yazınına daha kapsamlı ve geçerli, güvenilir bir ölçek geliştirme çalışmasının sunulması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın söz konusu ihtiyacı karşılamaya katkı çabası, Türkiye koşullarında eğitim denetmenleri gibi zor ulaşılabilecek bir çalışma grubuna erişilmişken birden fazla kuramın uygulayımsal bandını genişletme amacını da taşıması bakımından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, eğitim denetmenlerinin eğitim denetimi kuramlarına yönelik tutumlarını saptamaya uygun geçerli ve güvenilir bir ölçek bataryası geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Eğitim Denetimi Kuramsal Tutum Ölçek Bataryası'nın geçerlik düzeyi nedir?
- Eğitim Denetimi Kuramsal Tutum Ölçek Bataryası'nın güvenirlik düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, eğitim denetmenlerinin eğitim denetimi kuramlarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 11 bağımsız tutum ölçeğinin geliştirilmesi sürecinden oluşan (risk odak oranlı, çoklu değerlendirme, program, kliniksel, gelişimsel, farklılaştırılmış, koçlu meslektaş, portfolyo, performans, sanatsal, bilimsel yönteme dayalı) nicel araştırma kapsamında betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Geçerlik analizlerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için öncelikle iki, test tekrar test analizleri için bir grup olmak üzere toplamda üç örneklem grubu rastgele oluşturulmuştur. Bu şekilde AFA için 261, DFA için 250, test tekrar test analizleri için 59 kişi olmak üzere toplamda 570 kişilik bir büyüklüğe ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında uygulamaların gerçekleştirildiği çalışma gruplarındaki müfettişlerin kişisel-mesleki özelliklerine ait değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kişisel ve Mesleki Özelliklere Ait Betimsel Değerler

Değişken	AFA			DFA		
	Gruplar	*f*	%	Gruplar	*f*	%
Cinsiyet	Kadın	10	3,8	Kadın	19	7,6
	Erkek	251	96,2	Erkek	231	92,4
Yaş	40-49	65	24,9	40-49	51	20,4
	50-59	151	57,9	50-59	139	55,6
	60-69	45	17,2	60-69	60	24,0
Öğrenim	Lisans	130	49,8	Lisans	135	54,0
	Lisansüstü	131	50,2	Lisansüstü	115	46,0
EYTPE Lisansüstü	Hayır	141	54,0	Hayır	130	52,0
	Tezsiz YL	61	23,4	Tezsiz YL	75	30,0
	Tezli YL	54	20,7	Tezli YL	42	16,8
	Doktora	5	1,9	Doktora	3	1,2
Kıdem	20-29	116	44,4	20-29	97	38,8
	30-39	105	40,2	30-39	116	46,4
	40 ve üstü	40	15,3	40 ve üstü	37	14,8
Müfettiş Kıdemi	15 ve altı	88	33,7	15 ve altı	68	27,2
	16-20 yıl	61	23,4	16-20 yıl	60	24,0
	21-25 yıl	52	19,9	21-25 yıl	58	23,2
	26 ve üstü	60	23,0	26 ve üstü	64	25,6
Kadro	Bakanlık	124	47,5	Bakanlık	62	24,8
	Eğitim	137	52,5	Eğitim	188	75,2
Bölge	B.Ankara	109	41,8	B.Ankara	59	23,6
	B.İzmir	6	2,3	B.İzmir	2	,8
	B.İstanbul	10	3,8	B.İstanbul	9	3,6
	Eğitim - 1.	93	35,6	Eğitim - 1.	116	46,4
	Eğitim - 2.	32	12,3	Eğitim - 2.	24	9,6
	Eğitim - 3.	7	2,7	Eğitim - 3.	25	10,0
	Eğitim - 4.	4	1,5	Eğitim - 4.	12	4,8
	Eğitim -5.	0	0	Eğitim -5.	3	1,2
Kuram Eğitimi	Evet	231	88,5	Evet	203	81,2
	Hayır	30	11,5	Hayır	47	18,8

İşlemler

Ölçek bataryası, çok sayıda bağımsız ölçeğin bir araya getirilmesiyle oluşturulan bir ölçek yapısıdır. Ölçeğin bir batarya olarak düzenlenmesinin bir nedeni, Türkiye koşullarında eğitim denetmenleri gibi zor ulaşılabilecek bir çalışma grubuna erişilmişken birden fazla kuramı değerlendirmelerine sunarak kuramların uygulayımsal bandını genişletmektir. Bir diğer nedeni ise bağımsız özellik gösteren her bir kuramın karakteristik yönleriyle birbirlerinden ayrılmasını sağlamaktır. Bu durum belirli bir kuramsal yapıyı betimleyen maddelerin diğer kuramsal yapılar için betimleyici olmasının önüne geçmiştir. Bu sebeple, alan yazınında tanımlanan her kuramsal yapı için ayrı bir ölçekleme süreci oluşturulmuş ve bu şekilde modüler biçimde uygulanabilecek bir ölçek bataryası geliştirilmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek maddelerinin hazırlanmasında öncelikle alan yazını ayrıntılı biçimde incelenmiş, ulusal ve uluslararası veri tabanlarında kapsamlı şekilde araştırma yapılmıştır. Bu kapsamda kitaplar, tezler, makaleler, bildiriler ve benzer ölçme araçları "eğitim denetimi" ve kapsamında "kuram", "teori", "model", anahtar kelimeleri üzerinden ayrıntılı şekilde incelenerek alan yazınında yer alan eğitim denetimi kuramları ve bunların betimleyici, ayırt edici özellikleri listelenmiştir. Bu bağlamda, 11 eğitim denetimi kuramına ait yapı oluşturulmuş ve özellikleri detaylı şekilde ortaya konulmuştur. Maddelerin kısa, açık, anlaşılabilir ve tüm uygulananlar için aynı anlama gelecek şekilde yazılmasına özen gösterilmiştir. Maddeler tutumun yapısal özelliklerine göre; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutum bileşenleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Öte yandan, maddelerin içinde ters maddelere yer verilmesine özen gösterilmiştir.

Ölçek maddeleri için biçim olarak 5'li Likert tipi madde modeli tercih edilmiştir. Maddeler "Kesinlikle Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kararsızım (3)", "Katılmıyorum (2)" ve "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" şeklinde puanlanacak biçimde tasarlanmış, maddelerin anlamları ile cevaplama olasılıklarının uyumluluğuna özen gösterilmiştir.

Maddelerde dil, imla ve anlatım bozuklukları olmaması için taslak ölçek formu, Türk dili ve edebiyatı alanında uzman bir akademisyen ve bir Türkçe öğretmenince incelemeye sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda, taslak ölçeğe son hâli verilmiştir. Taslak ölçek bataryası toplamda 126 maddeden oluşmaktadır.

Bu aşamadan sonra oluşan taslak ölçek formu öncelikle bir eğitim ve bir Bakanlık müfettişi ile tek tek madde bazında incelenmiştir. Aktif olarak eğitim denetimi alanında saha uygulayıcısı olan müfettişlerin katkıları temelinde dört madde çıkarılmış, yedi madde değiştirilmiştir.

Bu değişikliklerin ardından hakem değerlendirmesi yapılması ve kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi için taslak ölçek dördü EYTPE (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) biri de ölçme ve değerlendirme alanlarından olmak üzere beş profesöre gönderilmiştir. Uzmanlara gönderilen hakem değerlendirme formu "madde uygun, kalabilir", "madde revize edilmeli" ve "madde uygun değil, çıkarılmalı" şeklinde cevaplanmıştır. Öte yandan, uzman görüşlerinin alınması ile taslak ölçeğin görünüş geçerliliğinin denetlenmesi amaçlanmıştır. Hakemlerden gelen dönüşe göre, 122 maddeden üç madde çıkarılmış ve 15 madde yeniden düzenlenerek toplam 119 madde taslak ölçek bataryasında yer almıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimlere bağlı olarak taslak ölçeğin görünüş geçerliğini sağladığı da değerlendirilmiştir. Bu şekilde son hâli verilen taslak ölçeğin uygulama öncesi dokuz müfettişle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası herhangi bir sorun olmadığı belirlenmiştir. Hazırlanan madde grupları ve sayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Eğitim Denetimi Kuramlarına İlişkin Madde Grupları ve Sayıları

Maddeler	Puanlar	Maddeler	Puanlar
Risk Odak Oranlı Denetim Kuramı	9	Farklılaştırılmış Denetim Kuramı	9
Çoklu Değerlendirme Denetim Kuramı	10	Koçlu Meslektaş Denetim Kuramı	14
Programsal Denetim Kuramı	11	Portfolyo Denetim Kuramı	10
Kliniksel Denetim Kuramı	13	Performans Denetim Kuramı	16
Gelişimsel Denetim Kuramı	9	Sanatsal Denetim Kuramı	12
		Bilimsel Yönteme Dayalı Denetim Kuramı	6
		Toplam	119

Verilerin Toplanması

Geçerlik ve güvenirlik işlemleri için veri toplamak amacıyla öncelikle etik kurul onayı talep edilmiştir. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden 05/10/2022 tarihinde E-85553214-050.06.04-907160 sayı ile etik kurul ve MEB Teftiş Kurulu Başkanlığından 9/11/2022 tarihinde E-44976048-605.01-63154295 sayı ile araştırma onay izni alınmış ve ardından verilerin toplanmasına geçilmiştir. AFA ve DFA verileri çevrim içi (Google form) koşullarda elde edilirken test tekrar test korelasyonları için elde edilen veriler (uygulamayı titiz bir şekilde yürütmek adına) ise yüz yüze uygulanmış ve toplanmıştır. Veri toplama süreci 2022-2023 eğitim öğretim yılı içinde gerçekleştirilmiş ve 2023 yılı Haziran ayı başında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Öncelikle AFA için veriler toplandıktan sonra analizler yapılmış, kalan maddelerle oluşan yeni formla DFA yapılmış ve uyum iyiliği indeksleri uygun bulunduğundan taslak ölçeğe son hâli verilmiştir. Test tekrar test korelasyon verileri de elde edilip analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerin tümü bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiş, SPSS 26.0 ve AMOS 24.0 programlarından yararlanılmıştır.

AFA işlemlerinin gerçekleştirilmesi için verilerin faktörlenebilirlik koşullarını sağlaması beklenir. Bu bağlamda, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçüsünün ,60'dan büyük olması, Bartlett küresellik testi değerinin anlamlı (p<,05) olması ve anti-image değerlerinin de ,50'den büyük olması beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Faktörleştirme işlemlerinde Temel Bileşenler Analizi tekniği tercih edilmiştir. AFA işlemlerinde elde edilen faktör yapısı için açıklanan toplam varyans değerleri de ölçeklerin yapı geçerliğinde önemli bir göstergedir.

Çokluk vd. (2012) eigen değerinin (özdeğer) 1,00'ın üzerinde olmasını, açıklanan toplam varyans değerlerinin iki ve daha fazla faktörlü yapı gösteren ölçekler için %40 ile %60 arasında olmasının beklendiğini ifade ederken Büyüköztürk (2012) tek faktörlü faktöryel yapı gösteren ölçeklerde bu değerin %30'un üzerinde olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunlara ek olarak her bir maddenin içinde yer aldığı faktörlerde aldığı yük değerleri de gözlenmiştir. Büyüköztürk (2012) bir maddenin bir faktör içinde kabul edilebilmesi için en az ,30'luk bir yük değerine sahip olmasına vurgu yapmaktadır. Öte yandan Büyüköztürk (2012), bir maddenin idealde sadece bir faktörden yük almasının beklendiğini ancak birden fazla faktörden belirtilen bu değerlerde yük alan maddeler var ise yük değerleri arasındaki farkın ,10'dan büyük olması gerektiğini de belirtmektedir. Yapılan tüm AFA işlemlerinde söz konusu değerlerin karşılanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, AFA işlemlerine alınan tüm taslak ölçeklerin tek faktörlü bir yapı üzerinden denetlemesi gerçekleştirilmiş bu sebeple

döndürme işlemlerine gerek duyulmamıştır. Ölçeklerin faktör yapıları ortaya konulduktan sonra DFA ile tespit edilen yapılar test edilmiştir.

Yapısal eşitlik modellerinin birisi olan DFA, çoğunlukla AFA ile belirlenen modellerin (yapı) incelenmesinde kolaylık sağladığı için ölçek standardizasyonu işlemlerinde sıklıkla tercih edilen bir analizdir. Verilerin modele uygunluğu DFA ile test edilirken uyum indeksleri adı verilen göstergeler kullanılmaktadır. Bu değerler, verilerin modeli ne düzeyde karşıladığının yani verilerle modelin ne düzeyde uyum gösterdiğinin gözlenmesine olanak sunar. Uygunluğun sağlanamadığı durumlarda iyileştirme işlemlerinin yapılmasına karar verilirken de bu değerler kullanılmaktadır. Uyum indeksleri beklenen referans değerlerinin üzerinde olduğunda modelin uygunluğuna hükmedilir; altında ise model reddedilir.

Öncelikle ölçek verilerinin DFA için uygunluğunu test etmek amacıyla çoklu normallik testi yapılmaktadır. DFA için çoklu normallik testinde çok değişkenli kritik oranı 10'dan küçük, (c.r.)<10.00, olduğunda yapının çoklu normalliği taşıdığı kabul edilebilir (Kline, 2005; Mardia, 1974). Bu araştırmanın verilerinin çoklu normallik kritik oranı 10'un üstündedir. Bu durumda da yol (path) analiz metodu olarak çoklu normallik varsayımı gerektirmeyen Browne (1984) tarafından geliştirilmiş "Asimptotik Olarak Dağılımdan Bağımsız Yöntem (Asymptotically Distribution Free Method/ADF)" kullanılabilmektedir (Golob, 2003; Schumacker & Lomax, 2004). Bu temelde, verilerin ADF kullanılarak modelin uygunluğu için uyum iyiliği göstergeleri incelenmiştir.

DFA için en sık tercih edilen uyum indeksleri (Çokluk vd., 2012; Gürbüz, 2019; Kline, 2019) ve bu uyum ölçüm gösterge değerlerinin aralıkları (Çokluk vd., 2012) alan yazınında belirtilmiştir. İlgili referans aralıkları gözetilerek göstergelerin değerleri verilmiş, ayrıca yol (path) diyagramı ile modelin yapısal görünümleri de oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında ölçek geliştirme işlemlerinde gerçekleştirilen analizlerden biri de güvenirlik analizleridir. Araçtan elde edilen puanlarla ölçülen özellik, gerçekte sahip olduğu değere ne derece duyarlı ise bir ölçme aracı o kadar güvenilir kabul edilir. Tutarlık da güvenirliğin bir göstergesidir. Burada tutarlı olma, bir aracın aynı gruba iki veya daha fazla sayıda uygulanması ile elde edilen değerler arasındaki benzeşiklik olarak değerlendirilmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2014).

Likert türü ölçek türlerinde iç tutarlık değeri olarak sıklıkla Cronbach Alfa (α) katsayısı tercih edilmektedir (Tezbaşaran, 2008). Ölçeğin bir diğer güvenirlik değerinin belirlenmesi yöntemlerinden biri, test-tekrar test yöntemidir. Bu yöntemle ölçek aynı gruba iki farklı zamanda ancak ardışık olarak iki kez uygulanmakta, elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon ölçeğin güvenirliğinin kanıtı olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Güvenirliğin bu yolla hesaplanmasında en önemli ayrıntı ardışık ölçümler arasındaki sürenin ne kadar olacağıdır. Bu sürenin pratik olarak bireylerin ilk uygulamadaki cevaplarını hatırlayamayacak kadar uzun ancak ölçülen özellikte belirgin bir değişiklik yaşamayacakları kadar kısa olması beklenir (Karasar, 2015). Bu süre bu araştırmada 10-15 gün arasında gerçekleşmiştir.

Öte yandan, tüm ölçekler için ölçek maddeleri ile toplam puan arasındaki ilişki de incelenmiştir. Ayrıca tüm ölçekler için maddelerin ve ölçek toplam puanlarının ayırdediciliklerini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ile alt ve üst %27'lik grupların ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada kullanılan EDEKTÖ-B kapsamında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin bulgularına yer verilmiştir.

1. Risk Odak Oranlı Denetim Kuramı Tutum Ölçeği (RODEKUTÖ) için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

RODEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

RODEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,816) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=368,22; *p*=,000). Verilerin, faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. RODEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,477; faktördeki madde yük değerleri ise -,088 ile ,682 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. RODEKU taslak tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans miktarında; eigen değeri (özdeğer) 1'den büyük olan ve toplam varyansın %56,47'sini açıklayan üç faktör ortaya çıkmıştır. Ancak ilk faktör yükünün yüksek (>,30), diğer faktörlerin açıkladığı varyansların düşük olduğu ve ilk faktörle diğer faktörler arasındaki farkın büyük olduğu saptandığından taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği (diğer ölçekler için de bu durum dikkate alınmıştır) düşünülmüştür. Bunun sebebi; AFA sonrasında elde edilen faktörlerden ilkinin %30'un üzerinde yük alması ve ikinci faktörle arasında belirgin bir yük farkı olmasıdır. Çokluk vd. (2016) ile Sönmez ve Alacapınar (2014) bu koşullarda ölçeğin tek faktörlü olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Bu kriterler diğer ölçeklerde de uygulanmıştır.

Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için döndürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörde en az ,40 faktör yükü almayan maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Birinci faktörden ,40'dan daha düşük yük alan 2 madde (4 ve 5. maddeler) ölçekten çıkarılarak ikinci kademe AFA uygulanmıştır.

Tablo 3

Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi

Elenen Maddeler	Faktör
	1
M5_risk05 denetsel bir faaliyette risk taşıyan alanlara öncelik verilmesi gerekir.	,372
M4_risk04 denetsel bir faaliyetin risk analizi aşamasında, performans göstergelerinin değerlendirilmesi gerekmez.	-,088

RODEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,822) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=334,09; *p*=,000). Bu değerlerden hareketle verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. RODEKU taslak tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans miktarında ise toplam varyansın %40,71'ini açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır.

Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksinden elde edilen değerler ise ,577 ile ,694 arasında olup ,40'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada elenmesi gereken madde olmadığından AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Risk Odak Oranlı Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

RODEKU Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

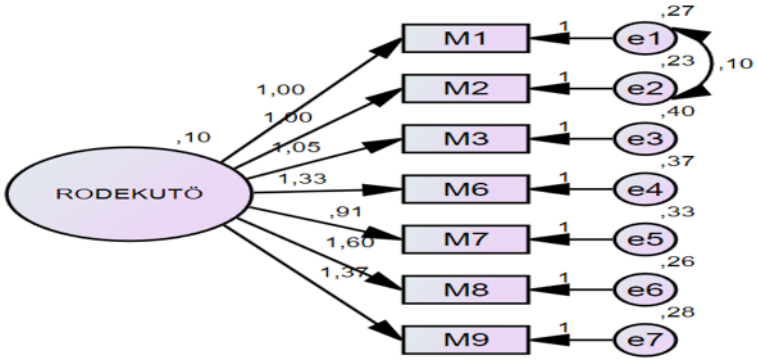
Analizde test edilecek RODEKU tutum ölçeği 7 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 7 maddenin çoklu normallik

kritik oranı 41,627 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu sebeple ADF kullanılmıştır. Ölçeğin DFA sonrası elde edilen model uyum iyiliği göstergelerinin (χ2/SD =2,514; RMSEA= ,078; NFI= ,915; CFI= ,946; GFI= ,966; AGFI= ,926) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için 1 madde üzerinde modifikasyon işlemine gerek duyulmuştur. Modifikasyon indeksleri tasarlanan modelde sabitlenmiş olan bir parametrenin serbest bırakıldığı durumlarda, ki-kare (χ^2) değerinde ne düzeyde düşüş olacağını belirtmektedir. Başka bir deyişle, modifikasyon indeks değerleri yüksekse, o parametrenin serbest bırakılması durumunda modelin veriyle daha iyi uyum sağlamasına katkıda bulunabileceği değerlendirilir (Jöreskog & Sörbom, 1996). Diğer ölçekler için de benzer durumlarda bu işlemler geçekleştirilmiştir.

Şekil 1

RODEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



χ^2= 32,684; SD= 13; χ2/SD=2,51; p=,002; RMSEA= ,078; CFI=,946

Şekil 1'de RODEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. RODEKU tutum ölçeğinin faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,443 ile ,701 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<,001) olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. RODEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (p<,001).

RODEKU tutum ölçeğinin faktörlerinin aralarında bütünsel bir yapı oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri (Cronbach Alfa) yapılmıştır.

RODEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

RODEKUTÖ'nün iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,748; DFA verilerinde ,762 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin kabul edilebilir bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

2. Çoklu Değerlendirme Denetim Kuramı (ÇOKDEKUTÖ) Taslak Tutum Ölçeği için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

ÇOKDEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

ÇOKDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO= ,872) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=850,21; *p*=,000). Verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. ÇOKDEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,342; faktördeki madde yük değerleri ise -,238 ile ,761 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. ÇOKDEKU taslak tutum ölçeğine ait toplam açıklanan varyans miktarında; eigen değeri 1'den büyük toplam varyansın %54,11'ini açıklayan iki faktör ortaya çıkmıştır. Ancak taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği düşünülmüştür. Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için döndürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörden ,40'dan daha düşük yük alan bir madde (15. madde) ölçekten çıkarılarak ikinci kademe AFA uygulanmıştır.

Tablo 4

Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi

Elenen Madde	Faktör
	1
M15_coklu06 denetsel bir faaliyette sonuç ve değerlendirme raporunun, değerlendirilen müdür için kolay ve anlaşılır şekilde sunulması gerekmez.	-,238

ÇOKDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO= ,875) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2= 826,89; *p*=,000). ÇOKDEKU taslak tutum ölçeği kısa formunun toplam açıklanan varyans miktarında ise toplam varyansın %46,89'unu açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır.

Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksinden elde edilen değerler ise ,585 ile ,762 arasında olup ,40'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Çoklu Değerlendirme Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

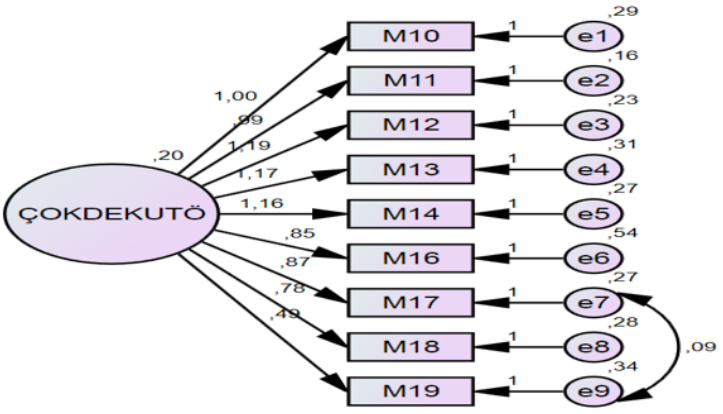
ÇOKDEKU Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Analizde test edilecek ÇOKDEKU tutum ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 9 maddenin çoklu normallik kritik oranı 53,53 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle ADF tercih edilerek uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA sonrası elde edilen model uyum iyiliği göstergelerinin (χ2/SD=2,830; RMSEA= ,086; NFI= ,904; CFI= ,935; GFI= ,937; AGFI= ,900) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için bir modifikasyon işlemine (M17-M19) gerek duyulmuştur.

Şekil 2

ÇOKDEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



χ2= 73,584; SD=26; χ2/SD=2,83; p=,000; RMSEA= ,086; CFI=,935

Şekil 2'de ÇOKDEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. ÇOKDEKU tutum ölçeğinin faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,352 ile ,749 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<.001) olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. ÇOKDEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (p<,001).

ÇOKDEKU tutum ölçeğinin DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

ÇOKDEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

ÇOKDEKUTÖ'nün iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,854; DFA verilerinde ,845 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3. Programsal Denetim Kuramı Tutum Ölçeği (PRODEKUTÖ) için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

PRODEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

PRODEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,830) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=890,52; p=,000). Verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. PRODEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,444; faktördeki madde yük değerleri ise -,152 ile ,759 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. PRODEKU taslak tutum ölçeği kısa formunun toplam açıklanan varyans miktarında; eigen değeri 1'den büyük toplam varyansın %60,56'sını açıklayan üç faktör ortaya çıkmıştır. Ancak taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği düşünülmüştür. Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için döndürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörden ,40'dan daha düşük yük alan iki madde (23 ve 24. maddeler) ölçekten çıkarılarak ikinci kademe AFA uygulanmıştır.

Tablo 5

Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi

Elenen Maddeler	Faktör
	1
M24_prog05 program denetiminde, eğitim denetmenlerinin geliştirilen programa dönük olarak ilgili personeli işe alma, seçme ve atama vb. görev ve yetkileri olması gerekir.	,258
M23_prog04 program denetiminde kaynakları, kişilerin veya programların ihtiyacına göre tahsis etmem.	-,152

PRODEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO= ,839) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=833,32; *p*=,000). PRODEKU taslak tutum ölçeği kısa formunun toplam açıklanan varyans miktarında ise toplam varyansın %45,98'ini açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır.

Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksinden elde edilen değerler ise ,606 ile ,754 arasında olup ,40'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Programsal Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

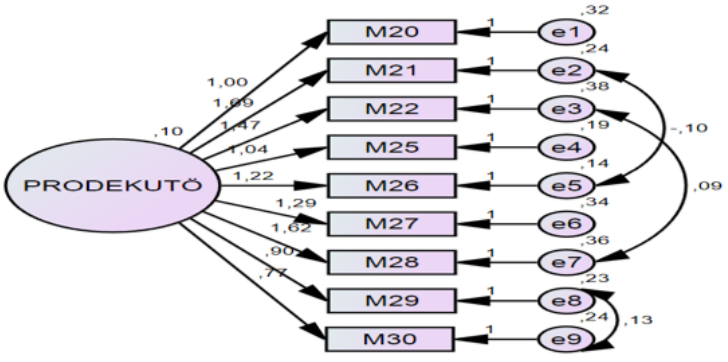
PRODEKU Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Analizde test edilecek PRODEKU tutum ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 9 maddenin çoklu normallik kritik oranı 37,07 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle ADF tercih edilerek uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA sonrası elde edilen model uyum iyiliği göstergelerinin ($\chi 2/SD$ =3,00; RMSEA= ,090; NFI= ,904; CFI= ,933; GFI= ,941; AGFI= ,889) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için üç modifikasyon işlemine gerek duyulmuştur (M29-M30; M21-M26; M22-M28).

Şekil 3

PRODEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



χ^2= 72,001; SD= 24; χ2/SD=3,00; p=,000; RMSEA= ,090; CFI=,933

Şekil 3'te PRODEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. PRODEKU tutum **ö**lçeğinin faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,441 ile ,732 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<,001) saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. PRODEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (p<,001).

PRODEKU tutum ölçeğinin DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

PRODEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

PRODEKUTÖ'nün iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,849; DFA verilerinde ,826 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4. Kliniksel Denetim Kuramı Taslak Tutum Ölçeği (KLİNDEKUTÖ) için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

KLİNDEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

KLİNDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,888) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2= 1104,67; p=,000). Verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. KLİNDEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,346; faktördeki madde yük değerleri ise -,319 ile ,807 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. KLİNDEKU taslak tutum ölçeği kısa formuna ait toplam açıklanan varyans miktarında; eigen değeri 1'den büyük toplam varyansın %49,66'sını açıklayan iki faktör ortaya çıkmıştır. Ancak taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği düşünülmüştür. Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için döndürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörde en az ,40 faktör yükü almayan maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Birinci faktörden ,40'dan daha düşük yük alan iki madde (32 ve 35. maddeler) ölçekten çıkarılarak ikinci kademe AFA uygulanmıştır.

Tablo 6

Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi

Elenen Maddeler	Faktör
	1
M32_klnk02 denetsel bir faaliyette kullanabileceğim gözlem araçları hakkında değerlendirilen kişinin görüşlerini almam gerekmez.	-,319
M35_klnk05 kliniksel denetim faaliyetinde sınıf içi etkinliklerin plansız şekilde gözlemlenmesi gerekir.	-,183

KLİNDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO= ,911) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=984,57; p=,000). KLİNDEKU taslak tutum ölçeği kısa formuna ait toplam açıklanan varyans miktarında ise toplam varyansın %44,56'sını açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır.

Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksinden elde edilen değerler ise ,559 ile ,811 arasında olup ,40'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Kliniksel Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

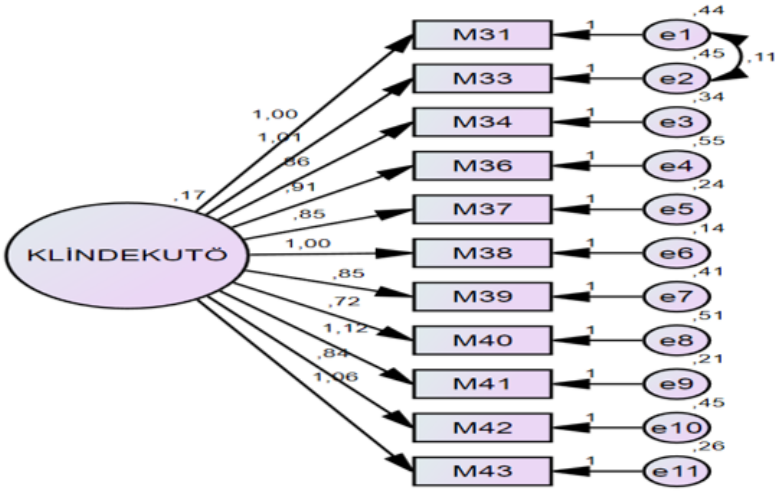
4.2. KLİNDEKU Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Analizde test edilecek KLİNDEKU tutum ölçeği 11 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 11 maddenin çoklu normallik kritik oranı 45,47 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle ADF tercih edilerek uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA ölçüm uyum iyiliği göstergelerinin (χ2/SD=2,14; RMSEA= ,068; NFI= ,869; CFI= ,924; GFI= ,940; AGFI= ,907) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için bir modifikasyon işlemlerine gerek duyulmuştur (M31-M33).

Şekil 4

KLİNDEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



χ^2= 92,02; SD=43; χ2/SD=2,14; p=,000; RMSEA= ,068; CFI=,924

Şekil 4'te KLİNDEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. KLİNDEKU tutum ölçeğinin faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,381 ile ,739 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<,001) olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. KLİNDEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (p<,001).

KLİNDEKU tutum ölçeğinin DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

KLİNDEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

KLİNDEKUTÖ'nün iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,868; DFA verilerinde ,816 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

5. Gelişimsel Denetim Kuramı Tutum Ölçeği (GELDEKUTÖ) için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

GELDEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

GELDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,883) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=908,03; *p*=,000). Verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. GELDEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,357; faktördeki madde yük değerleri ise -,171 ile ,832 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. GELDEKU taslak tutum ölçeği kısa formuna ait toplam açıklanan varyans miktarında; eigen değeri 1'den büyük toplam varyansın %59,63'ünü açıklayan iki faktör ortaya çıkmıştır. Ancak taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği düşünülmüştür. Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için döndürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörden ,40'dan daha düşük yük alan bir madde (45. madde) ölçekten çıkarılarak ikinci kademe AFA uygulanmıştır.

Tablo 7

Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi

Elenen Madde	Faktör
	1
M45_gelis02 denetsel bir faaliyette kişinin gelişim düzeyini belirlemek için gözlem yapmam gerekmez.	-,171

GELDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,888) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=890,86; *p*=,000). GELDEKU taslak tutum ölçeği kısa formuna ait toplam açıklanan varyans miktarında ise toplam varyansın %53,24'ünü açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır.

Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksinden elde edilen değerler ise ,564 ile ,832 arasında olup ,40'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Gelişimsel Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

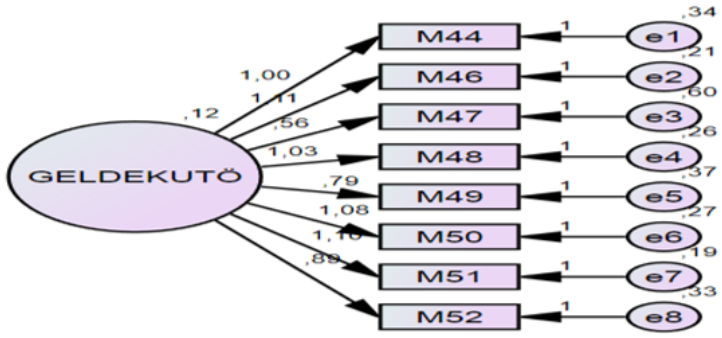
GELDEKU Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Analizde test edilecek GELDEKU tutum ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 8 maddenin çoklu normallik kritik oranı 43,86 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle ADF tercih edilerek uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA ölçüm uyum iyiliği göstergelerinin (χ2/SD=2,10; RMSEA= ,066; NFI= ,885; CFI= ,935; GFI= ,960; AGFI= ,927) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için maddeler üzerinde modifikasyon işlemlerine gerek duyulmamıştır.

Şekil 5

GELDEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



χ2= 41,925; SD=20; χ2/SD=2,10; p=,003; RMSEA= ,066; CFI=,935

Şekil 5'te GELDEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. GELDEKU tutum ölçeğinin faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,346 ile ,660 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<,001) olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin tablodaki yapı ile yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. GELDEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (p<,001).

GELDEKU tutum ölçeğinin DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

GELDEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

GELDEKUTÖ'nün iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,861; DFA verilerinde ,732 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

6. Farklılaştırılmış Denetim Kuramı Tutum Ölçeği (FARKDEKUTÖ) için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

FARKDEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

FARKDEKU tutum taslak ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,838) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=548,52; p=,000). Verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. FARKDEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,331; faktördeki madde yük değerleri ise -,004 ile ,759 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. FARKDEKU taslak tutum ölçeğine ait toplam açıklanan varyans miktarında; eigen değeri 1'den büyük toplam varyansın %52,00'sini açıklayan iki faktör ortaya çıkmıştır. Ancak taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği düşünülmüştür. Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için döndürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörden ,40'dan daha düşük yük alan bir madde (57. madde) ölçekten çıkarılarak ikinci kademe AFA uygulanmıştır.

Tablo 8

Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi

Elenen Madde	Faktör
	1
M57_fark05 denetsel bir faaliyette akademik gelişim düzeyi ne olursa olsun, değerlendirilenlerin mesleki problem çözümlerinde bireysel girişimlerine izin vermem.	-,004

FARKDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO= ,856) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2= 518,65; *p*=,000). FARKDEKU taslak tutum ölçeği kısa formundaki toplam açıklanan varyans miktarında ise toplam varyansın %42,48'ini açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır.

Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksinden elde edilen değerler ise ,421 ile ,759 arasında olup ,40'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Farklılaştırılmış Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

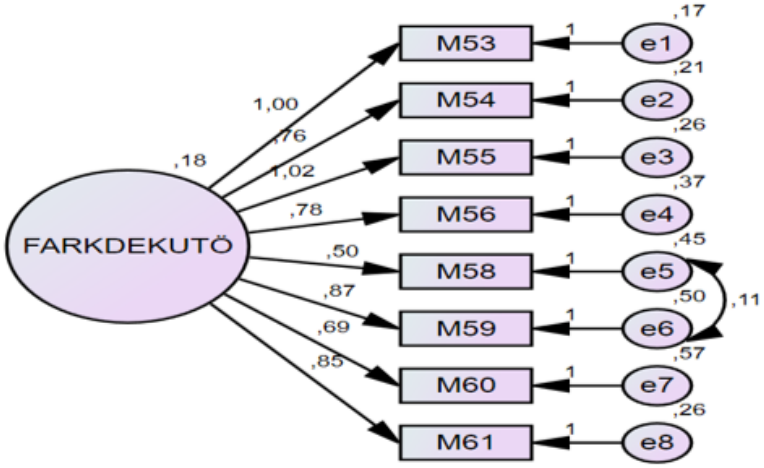
FARKDEKU Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Analizde test edilecek FARKDEKU tutum ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 8 maddenin çoklu normallik kritik oranı 41,00 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle ADF tercih edilerek uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA ölçüm uyum iyiliği göstergelerinin (χ2/SD=1,60; RMSEA= ,049; NFI= ,918; CFI= ,967; GFI= ,970; AGFI= ,943) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için bir modifikasyon işlemine gerek duyulmuştur (M58-M59).

Şekil 6

FARKDEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



χ^2= 30,416; SD=19; χ2/SD=1,60; p=,047; RMSEA=,049; CFI=,967

Şekil 6'da FARKDEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. Bu işlemlerin ardından faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,305 ile ,716 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<,001) olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. FARKDEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (p<,001). FARKDEKUTÖ'nün faktörlerinin aralarında bütünsel bir yapı oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

FARKDEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

FARKDEKUTÖ'nün iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,778; DFA verilerinde ,744 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

7. Koçlu Meslektaş Denetim Kuramı Tutum Ölçeği (KOMEDEKUTÖ) için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

KOMEDEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

KOMEDEKU tutum taslak ölçeğinin KMO değeri .60'dan büyük (KMO=,903) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=1322,78; p=,000). Verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. KOMEDEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,370; faktördeki madde yük değerleri ise -,284 ile ,789 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. KOMEDEKU taslak tutum ölçeğine ait toplam açıklanan varyans miktarında; eigen değeri 1'den büyük toplam varyansın %57,01'ini açıklayan üç faktör ortaya çıkmıştır. Ancak taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği düşünülmüştür. Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için döndürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörden ,40'dan daha düşük yük alan üç madde (62, 67 ve 69. maddeler) ölçekten çıkarılarak ikinci kademe AFA uygulanmıştır.

Tablo 9

Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi

Elenen Maddeler	Faktör
	1
M62_koc01 denetsel bir faaliyette koça (denetmene) ihtiyaç vardır.	,380
M69_koc08 meslektaş denetimi ile ilgili denetsel bir faaliyette eşleşen öğretmenler/personel arasında gözlem öncesi görüşmeye gerek yoktur.	-,284
M67_koc06 meslektaş denetimi ile ilgili denetsel bir faaliyette personelin birbirleriyle rastgele eşleşmesinden hoşlanmam.	,015

KOMEDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,920) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=1200,91; p=,000). KOMEDEKU taslak tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans miktarında ise toplam varyansın %48,81'ini açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır.

Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksindeki değerler ise ,514 ile ,799 arasında olup ,40'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Koçlu Meslektaş Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

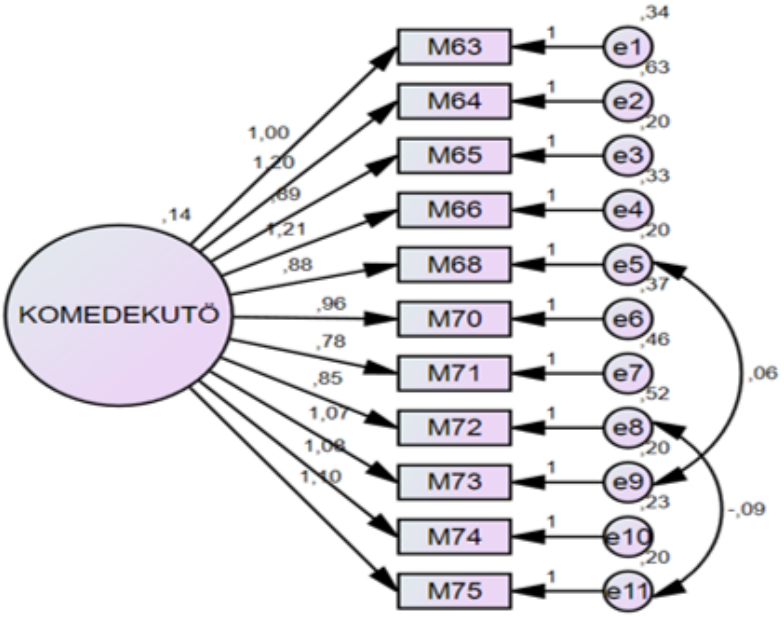
KOMEDEKU Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Analizde test edilecek KOMEDEKU tutum ölçeği 11 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 11 maddenin çoklu normallik kritik oranı 58,86 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle ADF tercih edilerek uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA ölçüm uyum iyiliği göstergelerinin (χ2/SD=1,86; RMSEA= ,059; NFI= ,895; CFI= ,948; GFI= ,946; AGFI= ,915) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için iki modifikasyon işlemine gerek duyulmuştur (M68-M73; M72-M75).

Şekil 7

KOMEDEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



χ^2=77,89; SD= 42; χ2/SD=1,86; p=,001; RMSEA=,059; CFI=,948

Şekil 7'de KOMEDEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. Bu işlemlerin ardından faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,396 ile ,682 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (*p*<,001) olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. KOMEDEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (*p*<,001).

KOMEDEKU tutum ölçeğinin DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

KOMEDEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

KOMEDEKU taslak tutum ölçeğinin iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,884; DFA verilerinde ,823 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

8. Portfolyo Denetim Kuramı Tutum Ölçeği (PORDEKUTÖ) için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

PORDEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

PORDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri .60'dan büyük (KMO=,858) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=1044,13; *p*=,000). Verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. PORDEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,480; faktördeki madde yük değerleri ise ,051 ile ,799 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. PORDEKU taslak tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans miktarında; eigen değeri 1'den büyük toplam varyansın %57,80'ini açıklayan iki faktör ortaya çıkmıştır. Ancak taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği düşünülmüştür. Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için döndürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörden ,40'dan daha düşük yük alan iki madde (79 ve 83. maddeler) ölçekten çıkarılarak ikinci kademe AFA uygulanmıştır.

Tablo 10

Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi

Elenen Maddeler	Faktör
	1
M79_port04 denetsel bir faaliyette değerlendirilenin ürün dosyası içeriğini kendim belirlerim.	,222
M83_port08 denetsel bir faaliyette kişinin ürün dosyasını değerlendirmek için dosya sahibine ihtiyaç duymam.	,051

PORDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,876) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=988,63; *p*=,000). PORDEKU taslak tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans miktarında ise toplam varyansın %55,61'ini açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır. Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksinden elde edilen değerler ,647 ile ,797 arasında olup ,40'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Portfolyo Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

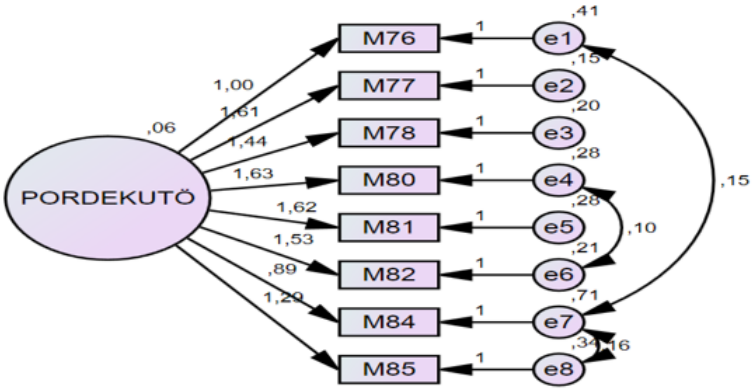
PORDEKUTÖ Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Analizde test edilecek PORDEKU tutum ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 8 maddenin çoklu normallik kritik oranı 38,84 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle ADF tercih edilerek uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA ölçüm uyum iyiliği göstergelerinin (χ2/SD=2,16; RMSEA= ,068; NFI= ,933; CFI= ,962; GFI= ,967; AGFI= ,929) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için üç modifikasyon işlemine gerek duyulmuştur (M76-M84; M80-M82; M84-M85).

Şekil 8

PORDEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



χ^2=36,638; SD=17; χ2/SD=2,16; p=,004; RMSEA= ,068; CFI=,962

Şekil 8'de PORDEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. Bu işlemlerin ardından faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,355 ile ,725 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<,001) olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. PORDEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (p<,001).

PORDEKU tutum ölçeğinin DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

PORDEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

PORDEKU tutum ölçeğinin iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,879; DFA verilerinde ,773 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

9. Performans Denetim Kuramı Tutum Ölçeği (PERDEKUTÖ) için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

PERDEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

PERDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri .60'dan büyük (KMO=,932) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=2495,32; p=,000). Verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. PERDEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,517; faktördeki madde yük değerleri ise -,120 ile ,805 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. PERDEKU taslak tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans miktarında; eigen değeri 1'den büyük toplam varyansın %65,46'sını açıklayan üç faktör ortaya çıkmıştır. Ancak taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği düşünülmüştür. Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için döndürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörden ,40'dan daha düşük yük alan bir madde (92. madde) ölçekten çıkarılarak ikinci kademe AFA uygulanmıştır.

Tablo 11

Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi

Elenen Madde	Faktör
	1
M92_perf07 performans değerlendirme standartlarını oluşturmada kullanılan tekniklerden (grafik dereceleme ölçeği, kritik olaylar vb.) yararlanmam.	-,120

PERDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,934) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=2481,91; *p*=,000). PERDEKU taslak tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans miktarında ise toplam varyansın %52,30'unu açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır.

Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksinden elde edilen değerler ise ,579 ile ,805 arasında olup ,40'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Performans Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

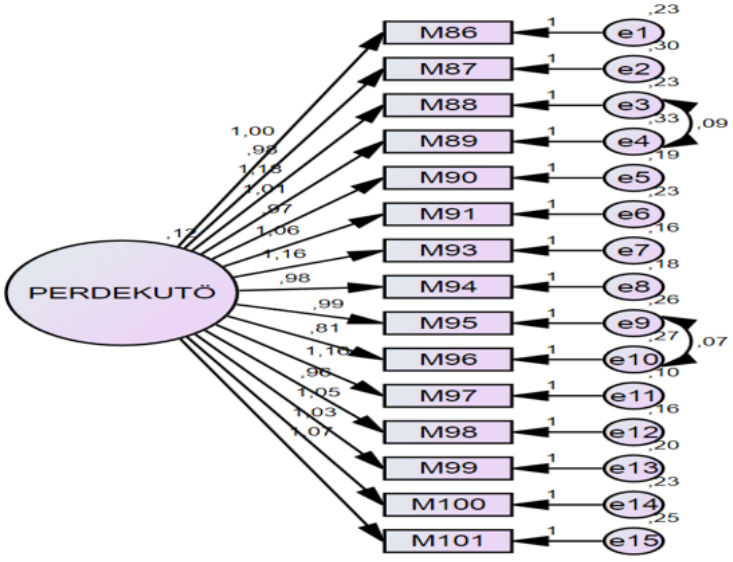
PERDEKU Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Analizde test edilecek PERDEKU tutum ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 15 maddenin çoklu normallik kritik oranı 64,07 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle ADF tercih edilerek uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA ölçüm uyum iyiliği göstergelerinin (χ2/SD=2,44; RMSEA= ,076; NFI= ,857; CFI= ,909; GFI= ,895; AGFI= ,856) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için iki modifikasyon işlemlerine gerek duyulmuştur (M88-M89; M95-M96).

Şekil 9

PERDEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



χ2=214,914; SD=88; χ2/SD=2,44; p=,000; RMSEA=,076; CFI=,909

Şekil 9'da PERDEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. Bu işlemlerin ardından faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,479 ile ,787 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<,001) olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. PERDEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (p<,001).

PERDEKU tutum ölçeğinin DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

PERDEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

PERDEKU tutum ölçeğinin iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,933; DFA verilerinde ,898 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

10. Sanatsal Denetim Kuramı Tutum Ölçeği (SANDEKUTÖ) için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

SANDEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

SANDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,855) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=1105,37; p=,000). Verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. SANDEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,360; faktördeki madde yük değerleri ise -,017 ile ,739 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. SANDEKU taslak tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans miktarında; eigen değeri 1'den büyük toplam varyansın %61,18'ini açıklayan üç faktör ortaya çıkmıştır. Ancak taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği düşünülmüştür. Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için döndürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörden ,40'dan daha düşük yük alan iki madde (105 ve 112. maddeler) ölçekten çıkarılarak ikinci kademe AFA uygulanmıştır.

Tablo 12

Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi

Elenen Madde	Faktör
	1
M105_sanat04 denetsel bir faaliyette değerlendirilen kurum/kişinin eylemlerinin yaratıcı olmasını beklemem.	,051
M112_sanat11 sanatsal değerlendirmede ortaya çıkan temaları, meslektaşlarımın sonuçları ile karşılaştırmaktan hoşlanmam.	-,017

SANDEKU taslak tutum ölçeğinin KMO değeri ,60'dan büyük (KMO=,870) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=1043,19; p=,000). SANDEKU taslak tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans miktarında toplam varyansın %46,07'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır.

Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksinde elde edilen değerler ise ,586 ile ,739 arasında olup ,40'tan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Sanatsal Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

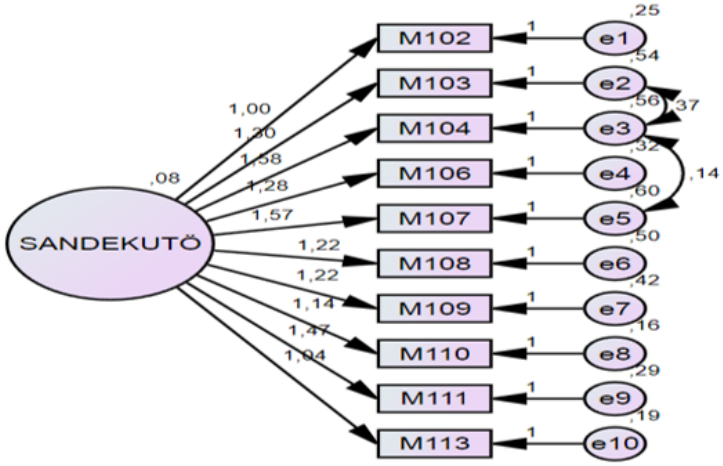
SANDEKU Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Analizde test edilecek SANDEKU tutum ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 10 maddenin çoklu normallik kritik oranı 27,49 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle ADF tercih edilerek uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA ölçüm uyum iyiliği göstergelerinin ($\chi 2$/SD=2,02; RMSEA= ,064; NFI= ,901; CFI= ,946; GFI= ,949; AGFI= ,915) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için maddeler üzerinde modifikasyon işlemlerine gerek duyulmuştur (M103-M104; M104-M107).

Şekil 10

SANDEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



$\chi 2$=66,504; SD=33; $\chi 2$/SD=2,02; p=,000; RMSEA=,064; CFI=,946

Şekil 10'da SANDEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. Bu işlemlerin ardından faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,433 ile ,621 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<,001) olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. SANDEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (p<,001).

SANDEKU tutum ölçeğinin DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

SANDEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

SANDEKU tutum ölçeğinin iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,860; DFA verilerinde ,790 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

11. Bilimsel Yönteme Dayalı Denetim Kuramı Tutum Ölçeği (BİLYÖDEKUTÖ) için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

BİLYÖDEKU Taslak Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

BİLYÖDEKU tutum taslak ölçeğinin KMO değeri ,60'tan büyük (KMO=,759) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=570,74; *p*=,000). Verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir. BİLYÖDEKU taslak tutum ölçeğinin ortak yük değeri en düşük ,574; faktördeki madde yük değerleri ise ,646 ile ,812 arasındadır. Tüm maddeler ,30'un üzerinde ortak yük değeri aldıklarından faktör analizine devam edilmiştir. BİLYÖDEKU taslak tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans miktarında eigen değeri 1'den büyük toplam varyansın %69,99'unu açıklayan iki faktör ortaya çıkmıştır. Ancak taslak ölçeğin tek faktörlü olarak incelenebileceği düşünülmüştür. Faktör analizleri sonucu bileşenler matriksindeki değerlerde ,40'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Bu aşamada AFA işlemi sonlandırılarak DFA işlemlerine geçilmiştir. Maddelerin yapısı incelenerek ölçme aracının Bilimsel Yönteme Dayalı Denetim Kuramı Tutum Ölçeği olarak isimlendirilmesi uygun bulunmuştur.

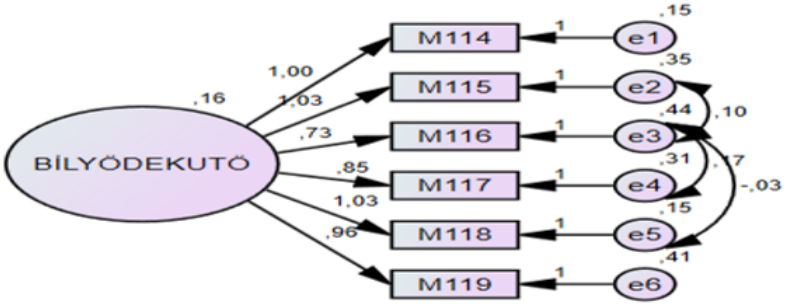
BİLYÖDEKU Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Analizde test edilecek BİLYÖDEKU tutum ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çoklu normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki 6 maddenin çoklu normallik kritik oranı 29,48 ile yapının çoklu normalliği karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle ADF tercih edilerek uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA ölçüm uyum iyiliği göstergelerinin ($\chi 2$/SD=2,78; RMSEA= ,085; NFI= ,958; CFI= ,972; GFI= ,979; AGFI= ,927) alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için üç modifikasyon işlemine gerek duyulmuştur (M115-M116; M116-M117; M116-M118).

Şekil 11

BİLYÖDEKUTÖ'nün DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı



χ2=16,67; SD=6; χ2/SD=2,78; p=,011; RMSEA= ,085; CFI=,972

Şekil 11'de BİLYÖDEKU tutum ölçeği için kullanılan ölçüm modeli ile gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki yol şemaları gösterilmektedir. Bu işlemlerin ardından faktör ile ilişkili olduğu madde arasındaki standardize regresyon ağırlıklarının ,403 ile ,733 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (*p*<,001) olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları yapıyı açıklayan parametrelerin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin yapı geçerliliğinin onaylandığı söylenebilir. BİLYÖDEKU tutum ölçeğinin DFA sınamasında önerilen modelin varyans değerleri hesaplanmış, tamamı anlamlı bulunmuştur (*p*<,001).

BİLYÖDEKU tutum ölçeğinin DFA analizi sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

BİLYÖDEKUTÖ İç Tutarlık Analizi

BİLYÖDEKU tutum ölçeğinin iç tutarlık değerleri AFA verilerinde ,818; DFA verilerinde ,761 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Son olarak, ölçeğin bir diğer güvenirlik değerinin belirlenmesi amacıyla test-tekrar test korelasyonları da hesaplanmıştır. Bu amaçla Pearson korelasyonu ve eşleştirilmiş gruplar t-testi analizleri uygulanmıştır. Test-tekrar test uygulamaları için yapılan korelasyon sonucunda (n=59) ölçeklerin tüm r değerleri anlamlı olup (p<,001) ,532 ile ,813 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar gerçekleştirilen iki uygulamadan elde edilen puanların tutarlı olduğunu ve ölçme aracının yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 13

Test-Tekrar Test Uygulama Ortalamalarının Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	*t Testi*		
						t	SD	*p*
RODEKUTÖ	İlk Uyg.	59	4,17	,576	,075	-,52	58	,607
RODEKUTÖ	İkinci Uyg.	59	4,20	,510	,066			
ÇOKDEKUTÖ	İlk Uyg.	59	4,16	,482	,063	,69	58	,493
	İkinci Uyg.	59	4,13	,476	,062			
PRODEKUTÖ	İlk Uyg.	59	4,24	,354	,046	1,02	58	,314
	İkinci Uyg.	59	4,19	,381	,050			
KLİNDEKUTÖ	İlk Uyg.	59	4,07	,464	,060	-1,06	58	,292
	İkinci Uyg.	59	4,11	,442	,058			
GELDEKUTÖ	İlk Uyg.	59	4,18	,520	,068	,04	58	,969
	İkinci Uyg.	59	4,18	,422	,055			
FARKDEKUTÖ	İlk Uyg.	59	3,99	,498	,065	-,70	58	,490
	İkinci Uyg.	59	4,03	,421	,055			
KOMEDEKUTÖ	İlk Uyg.	59	4,10	,479	,062	1,60	58	,115
	İkinci Uyg.	59	4,04	,440	,057			
PORDEKUTÖ	İlk Uyg.	59	3,99	,525	,068	,63	58	,533
	İkinci Uyg.	59	3,96	,501	,065			
PERDEKUTÖ	İlk Uyg.	59	4,33	,394	,051	,71	58	,483
	İkinci Uyg.	59	4,30	,402	,052			
SANDEKUTÖ	İlk Uyg.	59	3,94	,562	,073	1,61	58	,112
	İkinci Uyg.	59	3,87	,506	,066			
BİLYÖDEKUTÖ	İlk Uyg.	59	4,51	,447	,058	1,03	58	,306
	İkinci Uyg.	59	4,47	,439	,057			

Tablo 13'te görüldüğü üzere, test-tekrar test güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar t-testi sonucunda tüm puanlar için iki uygulama ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır (t_{min}=,04; *p*= ,969 / t_{max}=1,61; *p*= ,112). Bu sonuçlar her iki uygulamadan elde edilen ortalamaların tutarlı olduğunu, kişilerin puanlarından benzer sonuçlar elde edildiğini ve ölçme aracının test-tekrar test güvenirliğini taşıdığını teyit etmektedir.

Sonuç ve Öneri

Bu araştırmada eğitim denetmenlerinin eğitim denetimi kuramlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek bataryası geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin tüm analizleri yukarda açıklandığı şekliyle tamamlanmıştır. Yapılan tüm AFA işlemlerinde alan yazınında belirtilen söz konusu değerlerin karşılanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, AFA işlemlerine alınan tüm taslak ölçeklerin tek faktörlü bir yapı üzerinden denetlemesi gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin faktör yapıları ortaya konulduktan sonra DFA ile, tespit edilen yapılar test edilmiştir. DFA ile her bir ölçekteki tüm maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve her bir ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeklerin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizleri yapılmıştır. AFA için kullanılan verilerden elde edilen Cronbach α katsayısının tüm ölçekler için ,748 ile ,933 arasında; DFA için verilerden elde edilen α katsayısının ise ,732 ile ,898 arasında değiştiği görülmektedir. Cronbach α katsayısı ne kadar yüksekse bir ölçekteki maddelerin o düzeyde birbiriyle tutarlı ve aynı yapıyı ölçen maddelerden oluştuğu düşünüldüğünde (Karasar, 2015; Tezbaşaran, 2008) tüm ölçek maddelerinin tutarlı ve yüksek bir düzeyde güvenirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, tüm ölçekler için ölçek maddeleri ile toplam puan arasındaki ilişki incelenmiş ve tüm maddelerin içinde yer aldıkları ölçeklerin toplam puanları ile ilişkileri anlamlı bulunmuştur. Öte yandan, yine tüm ölçekler için maddelerin ve ölçek toplam puanlarının ayırdediciliklerini belirlemek için de bağımsız gruplar t-testi ile alt ve üst %27'lik grupların ortalamaları karşılaştırılmış, tüm ölçek maddelerinin ve toplam puanlarının ayırdedici olduğu saptanmıştır.

Son olarak, ölçeğin bir diğer güvenirlik değerinin belirlenmesi amacıyla test tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır. Test tekrar test uygulamaları için yapılan korelasyon sonucunda ölçeklerin tüm r değerleri ,532 ile ,813 arasında değişmekte ve tüm değerlerin (*p*<,001) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar gerçekleştirilen iki uygulamadan elde edilen puanların tutarlı olduğunu ve ölçme aracının yüksek düzeyde güvenirliğe (Anastasi & Urbina, 1997; Creswell & Creswell, 2018) sahip olduğunu göstermektedir. Test-tekrar test güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar t-testi sonucunda ise tüm puanlar için iki uygulama ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, her iki uygulamadan elde edilen ortalamaların tutarlı olduğunu, eğitim denetmenlerinin puanlarından benzer sonuçlar elde edildiğini ve ölçme aracının test-tekrar test güvenirliğini taşıdığını göstermektedir. Elde edilen tüm sonuçlar Eğitim Denetimi Kuramsal Tutum Ölçek Bataryası'nın (EDEKTÖ-B) geçerlik ve güvenirlik kriterlerinin tamamını karşıladığını ortaya koymuştur.

Hakem görüşlerinden sonra toplam 119 madde taslak ölçek bataryasında yer alırken yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra ise toplam 102 madde ölçek bataryasında yer almıştır. Eğitim Denetimi Kuramsal Tutum Ölçek Bataryası'nda yer alan RODEKUTÖ 7; ÇOKDEKUTÖ 9, PRODEKUTÖ 9, KLİNDEKUTÖ 11, GELDEKUTÖ 8, FARKDEKUTÖ 8, KOMEDEKUTÖ 11, PORDEKUTÖ 8, PERDEKUTÖ 15, SANDEKUTÖ 10 ve BİLYÖDEKUTÖ 6 maddeden oluşmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde, eğitim denetimi alanında genelde tek kuram/model/yaklaşıma ait daha çok öğretmenlere (Kapusuzoğlu & Dilekçi, 2017; Uğurlu, 2013) uygulanan ölçek geliştirme çalışmaları olmakla birlikte denetmenlere de (Kapusuzoğlu & Dilekçi, 2017) uygulanan veya birden fazla kurama yönelik öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin tutumlarına (Özgenel & Yılmaz, 2019) yönelik az sayıda ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu gözlenmiştir. Söz konusu ölçek geliştirme çalışmalarının sonuçlarının benzer nitelikte olduğu; geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oldukları ortaya çıkmıştır. Alan yazınında özellikle eğitim denetmenlerine uygulanan ve eğitim denetimi kuramlarına yönelik tutum ölçek bataryası (11 bağımsız ölçek) geliştirme standartında bir ölçme aracı bulunmadığından, benzer çalışma sonuçlarına ilişkin bir karşılaştırma işlemi yapılamamıştır. Ölçeğin bir batarya olarak düzenlenmesinin önemli bir nedeni, bağımsız özellik gösteren her bir kuramın karakteristik yönleriyle birbirlerinden ayrılmasını sağlamaktır. Bu durum belirli bir kuramsal yapıyı betimleyen maddelerin diğer kuramsal yapılar için de betimleyici olmasının önüne geçmiştir. Bu sebeple, alan yazınında tanımlanan her kuramsal yapı için ayrı bir ölçekleme süreci oluşturulmuş ve bu şekilde modüler biçimde uygulanabilecek bir ölçek bataryası geliştirilmiştir.

Eğitim Denetimi Kuramsal Tutum Ölçek Bataryası'nın (EDEKTÖ-B), modüler yapısı ile ölçeğin çok amaçlı değişken koşullarda uygulanabileceği söylenebilir. Bu yapının (EDEKTÖ-B), gelecek yıllarda eğitim denetimi alanına dâhil olacak eğitim denetimi kuramlarına yönelik tutumları ölçmek amacıyla geliştirilecek yeni ölçeklerin mevcut ölçeğe eklenmesini de kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacılar tarafından bataryanın her bir modülü/ölçeği bağımsız olarak kullanılabileceği gibi istenen modüller/ölçekler birlikte de kullanılabilir.

Extended Summary

Introduction

Knowing that there are different theories about educational supervision (Başaran, 2000) enriches the perspective of practitioners in suggestions for solutions to the supervisory problems encountered. In this context, it is important to determine the extent to which educational supervisors have attitudes towards which educational supervision theories. If the current situation on this issue is understood, both a more effective theory application and the development of a theory that is inspired by it can be achieved. An important way to uncover and understand this is to transform the theories into scales and apply them. Therefore, the purpose of this research is to develop a valid and reliable scale battery, Educational Supervision Theoretical Attitude Scale Battery (ESUTAS-B), suitable for determining the attitudes of educational supervisors towards educational supervision theories.

Methodology

This study was conducted with 570 supervisors (196 ministry, 374 education) across Turkey in the 2022-2023 academic year. The research is a descriptive study within the scope of quantitative research consisting of 11 independent attitude scales (Risk Based-Focused Proportional, Based on Scientific Method, Artistic, Programmatic, Multisource Assessment, Performance, Clinical, Developmental, Differentiated, Peer Coaching, Portfolio Supervison Theory) in order to measure the attitudes of educational supervisors towards educational supervision theories. In the validity analyses, a total of three sample groups were randomly formed, two groups for exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) and one group for external consistency. In this way, a total of 570 participants were reached, 261 for EFA, 250 for CFA and 59 for test-retest analyses (external consistency).

In the preparation of the scale items, firstly, the literature was analysed in detail and national and international databases were extensively searched. In this context, books, theses, articles, papers and similar measurement tools were examined in detail through the keywords 'educational supervision' and 'theory', 'theory', 'model', and the theories of educational supervision in the literature and their descriptive and distinctive features were listed. In this context, the structure of 11 educational supervision theories was created and their characteristics were revealed in detail. Care has been taken to ensure that the articles are short, clear, understandable and have the same meaning for all supervisors. The items were formed according to the structural features of attitude; cognitive, affective and behavioural attitude components were taken into consideration. On the other hand, care was taken to include reverse items in the items. After the completion of the item writing process, the draft scale form was submitted for examination by an academician who is an expert in the field of Turkish Language and Literature and a Turkish language teacher to ensure that there were no language, spelling and expression disorders in the items. In line with the feedback received, the draft scale was finalised. The draft scale battery consisted of 126 items in total.

After this stage, the draft scale form was firstly analysed by one education and one ministry supervisor on an item-by-item basis. In this context, four items were removed and seven items were amended on the basis of the contributions of supervisors who are active field practitioners in the field of educational supervision. After these changes, the draft scale was sent to five professors, four from the fields of Education Administration, Supervision, Planning and Economics Programme (EASPE), and one from Measurement and Evaluation, for referee assessment and content validity. On the other hand, it was also aimed to check the face validity of the draft scale by taking expert opinions. According to the feedback from the referees, three items were removed from the 122 items and 15 items were rearranged and thus a total of 119 items were in the draft scale battery. Depending on the feedback from the experts, it was also evaluated that the draft scale provided face validity. The draft scale, which was finalised in this way, was piloted with nine supervisors before the application. It was determined that there was no problem after the pilot application. Afterwards, the draft scale was directed to the ethics committee for obtaining the necessary application permissions.

Ethics committee approval was requested and obtained from Ege University Institute of Educational Sciences to collect data for validity and reliability procedures. Also, approval for the research was obtained from the Ministry of National Education Supervision Board Presidency and then the data were collected. In addition, EFA and CFA data were applied and collected under online conditions. On the other hand, the data for external consistency (in order to carry out the application meticulously) were applied and collected face-to-face.

Findings

Firstly, after collecting the data for EFA, analyses were made, CFA was performed with the new form formed with the remaining items and the draft scale was finalised since the goodness of fit indices were found to be appropriate. Then, external consistency data were obtained and analysed. All draft scales included in the EFA procedures were checked through a single-factor structure. As a result of the CFA conducted after the EFA analysis, it was determined that all items in the scale were within the same structure and the one-factor structure of each scale was confirmed. Internal consistency analysis was conducted to determine the reliability of the scales and it was concluded that the scales had a very high level of reliability. The relationships of all items with the total scores of the scales in which they were included were examined and found to be significant. In order to determine the discrimination of the items and total scores for all scales, the means of the lower and upper 27% groups were compared with the independent samples t-test, it was found that all scale

items and total scores were discriminative. Test-retest correlations were also calculated to determine another reliability value of the scale.

Conclusions and Recommendations

As a result of the validity and reliability analyses, it was seen that the Educational Supervision Theoretical Attitude Scale Battery (ESUTAS-B) met all of the validity and reliability criteria. In order to measure educational supervisors' attitudes towards educational supervision theories, ESUTAS-B, which consists of 11 independent attitude scales, 102 items in total, was developed. It can be said that the Educational Supervision Theoretical Attitude Scale Battery (ESUTAS-B) can be applied in multipurpose variable conditions with its modular structure. It is thought that this structure (ESUTAS-B) will also facilitate the addition of new scales to be developed to measure attitudes towards educational supervision theories that will be included in the field of Educational Supervision in the coming years. In this context, each module/scale of the battery can be used independently by the researchers or the desired modules/scales can be used together.

Teşekkür: Eğitim denetimi bilim dalına katkı sunacağı düşünülen bu araştırmaya katılım gösteren değerli Bakanlık ve eğitim müfettişlerimize ve yöneticilerine teşekkürlerimizi sunarız.

Yazar Katkıları: Birinci yazarın makaleye katkısı %70, ikinci yazarın makaleye katkısı %30'dur.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden 05/10/2022 tarihinde E.907160 sayı ile etik kurul ve Teftiş Kurulu Başkanlığından 9/11/2022 tarihinde E-44976048-605.01-63154295 sayı ile araştırma onay izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). Psychological testing (7th ed.). Prentice Hall.

Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme.* Pegem Akademik Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul.* Feryal Matbaası.

Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 71-93.

Browne, M. W. (1984). Asymptotically distribution-free methods for the analysis of covariance structures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *37*, 62–83. https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1984.tb00789.x

Bursalıoğlu, Z. (1979). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Houghton Mifflin Company.

Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademik Yayıncılık.

Cooper, J., Blackman, S., & Keller, K. (2015). *The science of attitudes.* Routledge Taylor and Francis Group.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.

Edwards, M. R., & Ewen, A. J. (1996). How to manage performance and pay with 360-degree feedback: Multisource assessment can work for both performance and pay management when participants know the system is fair. But doing it right requires a commitment. *Compensation and Benefits Review, 28*(3), 41-46.

Eisner, E. W. (1982). The contribution of painting to children's cognitive development. *Journal of Education, 164*(3), 227-237.

Franseth, J. (1973). *Köy okullarında teftiş inançlar ve uygulamalarla ilgili rapor.* (A. R. Tükel, Çev.). Millî Eğitim Basımevi.

Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Glickman, C. D. (1980). The developmental approach to supervision. *Educational Leadership, 38*(2), 178-80.

Golob, T. F. (2003). Structural equation modeling for travel behavior research, Transportation Research Part B: Methodological, Elsevier, *37*(1), 1-25. https://doi.org/10.1016/S0191-2615(01)00046-7

Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi temel ilkeler ve uygulamalı analizler.* Seçkin Yayıncılık.

Harris, B. (1985). *Supervisory behavior in education.* (3th ed.). Prentice-Hall.

İlğan, A. (2006). *Adana K. Maraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri.* [Yayımlanmamış doktora tezi.], Ankara Üniversitesi.

İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 1-23. http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.1.

Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (Vol. 3). Association for Supervision and Curriculum Development.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide.* Scientific Software International.

Kapusuzoğlu, S., & Dilekçi, U. (2017). Development of the artistic supervision model scale (ASMS). *Universal Journal of Educational Research, 5*(7), 1192-1200. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050712

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kline, P. (2005). *An easy guiede to factor analysis*. Routledge.

Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Machell, J. (1995). The teacher evaluation environment: An examination of attributes related to teacher growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education 9*(3), 259-273.

Mardia K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *The Indian Journal of Statistics, Series B, 36*(2), 115-129.

Miles, J. A. (2016). *Yönetim ve organizasyon kuramları.* John Wiley & Sons. (M. Polat & K. Arun, Çev.) Nobel Yayınevi.

Özgenel, M., & Yılmaz, A. (2019). Denetim modelleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *13*(29), 228-251. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.210.13

Payne, W. H. (1875). *Chapters on school supervision.* American Book Company.

Remi, T. (2011). School inspections: From control and regulation to support and counselling?.*Current Literature Review in Education November1*(1), 1-16.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schunk, D. H., (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev. Ed.'ler). Nobel Yayınevi.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim. (A. Ünal, Çev.). Anı Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. www.academia.edu.\1288035\Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu.

Toprakçı, E. (1995, 6-8 Eylül). Eğitim biliminde teori ve pratik uyumsuzluğu sorunsalına farklı bir bakış. [Sözlü Bildiri]. II. Eğitim Bilimleri Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalısması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *1*(1), 119-134.

EK-1: Madde ve Toplam Puan İlişkisi ve Alt ve Üst Grup Madde Ayırt Edicilik İndeksi

Madde ve Toplam Puan İlişkisi. Tüm ölçekler için ölçek maddeleri ile toplam puan arasındaki ilişki (item-total correlation) incelenmiştir. Madde-toplam korelasyonlarını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucu Risk Odak Oranlı Denetim Kuramı (r_{min}=,56; *p*=,000 / r_{max}=,67; *p*=,000); Çoklu Değerlendirme Denetim Kuramı (r_{min}=,60; *p*=,000 / r_{max}=,76; *p*=,000); Programsal Denetim Kuramı (r_{min}=,61; *p*=,000 / r_{max}=,75; *p*=,000); Kliniksel Denetim Kuramı (r_{min}=,58; *p*=,000 / r_{max}=,78; *p*=,000); Gelişimsel Denetim Kuramı (r_{min}=,61; *p*=,000 / r_{max}=,80; *p*=,000); Farklılaştırılmış Denetim Kuramı (rmin=,54; *p*=,000 / rmax=,70; *p*=,000); Koçlu Meslektaş Denetim Kuramı (r_{min}=,58; *p*=,000 / r_{max}=,77; *p*=,000); Portfolyo Denetim Kuramı (r_{min}=,68; *p*=,000 / rmax=,80; *p*=,000); Performans Denetim Kuramı (r_{min}=,59; *p*=,000 / r_{max}=,80; *p*=,000); Sanatsal Denetim Kuramı (r_{min}=,60; *p*=,000 / r_{max}=,74; *p*=,000) ve Bilimsel Yönteme Dayalı Denetim Kuramı (r_{min}=,65; *p*=,000 / r_{max}=,81; *p*=,000) için tüm maddelerin içinde yer aldıkları ölçeklerin toplam puanları ile korelasyonları anlamlı bulunmuştur.

Alt ve Üst Grup Madde Ayırt Edicilik İndeksi. Tüm ölçekler için maddelerin ve ölçek toplam puanlarının ayırdediciliklerini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ile alt ve üst %27'lik grupların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Madde ayırıcılıklarını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu; Risk Odak Oranlı Denetim Kuramı (t_{min}=-8,36; *p*=,000 / t_{max}=-21,14; *p*=,000); Çoklu Değerlendirme Denetim Kuramı (t_{min}=-8,15; *p*=,000 / t_{max}=-16,77; p=,000); Programsal Denetim Kuramı (t_{min}=-8,44; *p*=,000 / t_{max}=-17,62; *p*=,000); Kliniksel Denetim kuramı (t_{min}=-6,25; *p*=,000 / t_{max}=-19,35; *p*=,000); Gelişimsel Denetim Kuramı (t_{min}=-7,35; *p*=,000 / t_{max}=-14,30; *p*=,000); Farklılaştırılmış Denetim Kuramı (tmin=-7,01; p=,000 / t_{max}=-15,98; p=,000); Koçlu Meslektaş Denetim Kuramı (t_{min}=-7,69; *p*=,000 / t_{max}=-17,56; *p*=,000); Portfolyo Denetim Kuramı (t_{min}=-8,35; *p*=,000 / t_{max}=-16,79; *p*=,000); Performans Denetim Kuramı (t_{min}=-7,01; *p*=,000 / t_{max}=-15,92; *p*=,000); Sanatsal Denetim Kuramı (t_{min}=-7,96; *p*=,000 / t_{max}=-18,04; p=,000) ve Bilimsel Yönteme Dayalı Denetim Kuramı (t_{min}=-8,94; *p*=,000 / t_{max}=-19,79; *p*=,000) için tüm ölçek maddelerinin ve toplam puanlarının ölçülen özelliklere sahip olan ve olmayan eğitim denetmenlerini ayırt edici olduğunu göstermektedir.

EK-2: Eğitim Denetimi Kuramsal Tutum Ölçek Bataryası (EDEKTÖ-B)

Sayın Müfettişim,

Size sunulan ifadelere dönük işaretlemelerde bulunurken var olan koşulların ötesinde zaman, ortam ve olanak olsaydı varsayımını ölçüt edinmeniz beklenmektedir. Çalışmanın güvenirliği size sunulan ifadeleri içtenlikle, dürüstçe ve dikkatle doldurmanıza bağlıdır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Bir eğitim kurumunda gerçekleştirdiğim/ gerçekleştireceğim	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1	Risk odaklı denetsel bir faaliyetin öncelikle yasal/kalite çerçevesini belirlerim.					
2	Denetsel bir faaliyette olası durumlar için risk analizi yaparım.					
3	Denetsel bir faaliyetin risk analizi aşamasında, eğitim kurumuna ilişkin çevresel algıya dikkat ederim.					
4	Risk odaklı denetsel bir faaliyette ilgili olan herkesten bilimsel yöntemlerle bilgi toplarım.					
5	Risk odaklı denetsel bir faaliyetin kalite denetimi aşamasında, toplanan bilgiler ışığında, eğitim kurumunu (zayıf/yetersiz/ yeterli/iyi) derecelendiririm.					
6	Denetsel bir faaliyetin sonunda "zayıf/yetersiz" performans gösteren eğitim kurumlarından, yüksek risk taşıyan alanlarda "kalite gelişim planı" hazırlamalarını isterim.					
7	Denetsel bir faaliyetin sonunda, "zayıf/yetersiz" performans gösteren eğitim kurumlarını ara denetimler yoluyla izlerim.					
8	Denetsel bir faaliyette süreci tasarlarken öncelikle paydaşların görüşleri temelinde müdürün/kurumun gelişim ihtiyacına yönelik analiz yaparım.					
9	Denetsel bir faaliyette gelişim ihtiyaç analizinden sonra müdüre/kuruma, yürüteceğim değerlendirme yöntemim hakkında bilgi veririm.					
10	Denetsel bir faaliyetin sürecini yürütürken, müdürün edim değerlendirmesinde çoklu veri kaynağının (meslektaş, yönetici, ast, sosyal çevre vb.) kimlerden oluşacağını belirlerim.					
11	Denetsel bir faaliyette süreci yürütürken, müdürün edim değerlendirmesinde çoklu veri kaynağına (meslektaş, yönetici, ast, sosyal çevre vb.) geribildirimin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik eğitimler düzenlerim.					
12	Denetsel bir faaliyette süreci yürütürken, müdürün edim değerlendirmesinde çoklu veri kaynağından (meslektaş, yönetici, ast, sosyal çevre vb.) bilimsel yöntemlerle bilgi toplarım.					
13	Denetsel bir faaliyette değerlendirilen müdüre, geribildirim alma becerilerine yönelik eğitimler veririm.					

14	Denetsel bir faaliyette değerlendirilen müdüre, gelişim hedefleri ve bu hedeflere uygun eylem planlarının belirlenmesi konusunda rehberlik ederim.					
15	Denetsel bir faaliyette değerlendirilen müdürün gelişimini izlemek için kullanılan yöntemin belirli zaman aralıklarında tekrarlanması önemlidir.					
16	Denetsel bir faaliyette değerlendirilen müdürün eylem planı üzerinde çalışıp çalışmadığının takip edilmesi gerekir.					
17	Program denetimi faaliyetinde, programını geliştireceğim alan/dersle ilgili eğitim almış olmayı/uzmanlığımın olmasını isterim.					
18	Program denetim faaliyetinin program geliştirme adımında, gerektiğinde eğitim programları ve öğretim uzmanıyla birlikte çalışırım.					
19	Program denetiminde program geliştirme (eskinin yenilenmesi veya yeninin oluşturulması) adımı ile öğretimsel hedefler, kılavuz, ünite planı belirleyip programı tasarlarım.					
20	Program denetiminde, insan ve madde kaynaklarını öğretim hedefleri ile koordineli ve verimli bir şekilde ilişkilendirerek organize ederim.					
21	Program denetiminde, kurumun, bireyin müfredat tasarımlarını uygulaması için gerekli araç-gereçlerin sağlanması gerekir.					
22	Program denetiminde, program geliştirme ve uyumlanması sürecinden etkilenen ilgili kişilere (veli, öğrenci, öğretmen, yönetici, sivil toplum kuruluşları vb.) bilgilendirme yaparım.					
23	Program denetiminin herhangi bir aşamasında ihtiyaç duyulan içerikle ilgili personele hizmet içi eğitimler düzenlerim.					
24	Program denetiminde, geliştirilen programın etkililiğinin değerlendirilmesi gereklidir.					
25	Program denetiminde geliştirilen programın aksayan yönlerini düzeltmek üzere dönütlerin sağlanması gerekir.					
26	Denetsel bir faaliyette gözlem konusu olabilecek belirli bir alan, ilgi veya sorunu değerlendirilen kişi ile birlikte belirlerim.					
27	Denetsel bir faaliyette gözlem ve geribildirim görüşmesinin zamanını, değerlendirilen kişi ile birlikte kararlaştırırım.					
28	Denetsel bir faaliyette gözlemi belirli bir hedefe yönelik gerçekleştiririm.					
29	Kliniksel denetim faaliyetinin gözlem bitiminde, gözlem sonuçlarının bir kopyasını değerlendirilen kişiye veririm.					
30	Denetsel bir faaliyette gözlem verilerini en kısa sürede analiz etmeyi tercih ederim.					
31	Denetsel bir faaliyette analiz sonrası denetsel davranış yöntemlerinden (yönlendirici bilgilendirme, iş birlikli, öz-yönetim) bir geribildirim görüşmesi planlarım.					
32	Kliniksel denetim faaliyetinin geribildirim görüşmesinde belirlediğim denetsel davranış yaklaşımlarından birini kullanırım.					
33	Kliniksel denetim faaliyetinin geribildirim görüşmesinde analiz sonuçlarının değerlendirilenin kendisi tarafından anlamlandırılmasını beklerim.					

34	Denetsel bir faaliyette yaptığım geri bildirim görüşmesinde, değerlendirilenle birlikte planlanan hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgularım.					
35	Kliniksel denetim uygulamasının her bir aşamasının verimliliğini, değerlendirilenin görüşleriyle birlikte saptamak önemlidir.					
36	Kliniksel denetim sürecinin sonunda gerekirse yeni bir denetim planı yaparım.					
37	Denetsel bir faaliyette değerlendirilecek olan kişi ya da grubun gelişim düzeyini (bilişsel, ahlaki, benlik, bilinç, mesleki ilgi, uzmanlık, bağlılık vb.) saptamak gerekir.					
38	Denetsel bir faaliyette kişinin gelişim seviyesine en iyi uyan denetsel davranış yöntemini kullanmak isterim.					
39	Denetsel bir faaliyette gelişimsel düzeyi yüksek olan bireyler için yönlendirici olmayan (öz yönelimli) geribildirim yöntemini seçerim.					
40	Denetsel bir faaliyette değerlendirilen kişinin, sorunu daha iyi kavramasına yardım etmek için uygun olan denetsel davranış yöntemlerini kullanırım.					
41	Denetsel bir faaliyette geribildirim için kullandığım denetsel davranış yöntemini seçmekte esnek davranırım.					
42	Denetsel bir faaliyette kullandığım denetsel davranış yönteminin amacı, değerlendirilen kişinin kendi öğretimi/ yönetimi hakkında olası çözümler üretmesine yardımcı olmaktır.					
43	Denetsel bir faaliyetin amacı, değerlendirilen kişilerin gelişimsel düzeylerini sürdürmek/ yükseltmektir.					
44	Denetsel bir faaliyette değerlendirilen kişinin gelişimini destekleyen alternatif stratejilerden (hizmetiçi eğitim, personel geliştirme, program geliştirme, meslektaş denetimi vb.) uygun olanı kullanırım.					
45	Denetsel bir faaliyette değerlendirilenlerin gelişim düzey ve özellikleri bağlamında akademik gelişim pozisyonlarını saptarım.					
46	Denetsel bir faaliyette değerlendirilenlerin akademik/mesleki gelişim itibariyle farklı seviyelerde olduğunu kabul ederim.					
47	Denetsel bir faaliyette akademik gelişmişliği düşük olan kişilere yoğun geliştirme (sık gözlem ve geri bildirim) desteği sunarım.					
48	Denetsel bir faaliyette akademik gelişmişliği orta düzeyde olan kişiler için iş birliğine (meslektaş denetimi vb.) dayalı gelişim desteği sağlanması gerekir.					
49	Denetsel bir faaliyette yoğun değerlendirme sisteminin, değerlendirilen kişi ile ilgili üst düzey kararların (görev süresinin uzatılması-sona erdirilmesi, terfi vb.) alınmasında kullanılması gerekir.					
50	Denetsel bir faaliyette deneyimsiz olan veya deneyimli olduğu halde ciddi öğretim/görev sorunları yaşayan kişilere yoğun değerlendirme sistemini uygularım.					

51	Denetsel bir faaliyette mesleklerinde yeterli oldukları bilinen değerlendirilenler için mevzuat koşullarını-asgari şartları yerine getirme amaçlı standart değerlendirme sistemi kullanılır.					
52	Denetsel bir faaliyette standart değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilenlerin kendini değerlendirme yöntemlerini (portfolyo, akademik günlük, eylem planlarının dönütünü vb.) incelerim.					
53	Denetsel bir faaliyete başlamadan önce kurum yöneticileri ve ilgilileriyle amacı netleştiririm.					
54	Denetsel bir faaliyette takım üyelerinin gönüllü katılmaları gerekir.					
55	Denetsel bir faaliyette gözlem ve dönütlerde odaklanılacak konuların seçilmesi önemlidir.					
56	Meslektaş denetimi ile ilgili denetsel bir faaliyete ilişkin öğretmenlere/personele sürecin nasıl işleyeceğine dair eğitimler düzenlerim.					
57	Meslektaş denetimi ile ilgili denetsel bir faaliyette eşleşenlerin (partner) gözlem zamanlarını, uygun olacak şekilde yapılandırırım.					
58	Meslektaş denetimi ile ilgili denetsel bir faaliyette gözlenen öğretmen/personel tarafından belirlenen becerilere odaklanılarak ders gözlemi gerçekleştiririm.					
59	Meslektaş denetimi ile ilgili denetsel bir faaliyette gözlem verileri gözleyen ve gözlemlenen öğretmenler/personel tarafından birlikte analiz edilir.					
60	Meslektaş denetimi ile ilgili denetsel bir faaliyetin gözlem sonrası görüşmesinde, meslektaşlar rollerini değiştirerek bir sonraki gözlemin hazırlığı için plan yaparlar.					
61	Meslektaş denetimi ile ilgili denetsel bir faaliyette meslektaşların gelişimini yakından izlemeyi isterim.					
62	Meslektaş denetimi ile ilgili denetsel bir faaliyette karşılaşabilecek sorunları çözmeye özen gösteririm.					
63	Meslektaş denetimi ile ilgili denetsel bir faaliyetin öğretimin geliştirilmesine rehberlik edip etmediğini gözden geçiririm.					
64	Denetsel bir faaliyetin portfolyo denetimle gerçekleştirilebilirliğini ayırt ederim.					
65	Denetsel bir faaliyette değerlendirilenle ilgili oluşturulacak kişisel ürün dosyasının kişinin mesleki gelişimine katkıda bulunabileceğinin anlaşılmasını sağlarım.					
66	Denetsel bir faaliyette ürün dosyasının niteliğinin, denetlenen kişinin özelliklerini (uzmanlık alanı, özel yeteneği, gelişime/ değişime açık olması vb.) dikkate alarak belirlenmesini sağlarım.					
67	Denetsel bir faaliyette denetlenen kişinin ürün dosyasını oluşturmasında gerekli bilgi, beceriyi kazanmasına yönelik rehberlik (atölye çalışmaları vb.) yaparım.					
68	Denetsel bir faaliyetin izleme aşamasında kişinin; ürün toplama, seçme ve çözümleme aşamalarını yakından takip ederim.					

69	Denetsel bir faaliyette kişinin ürün dosyasından kendine yönelik çıkarımlar (içgörü kazanması) yapmasını sağlarım.					
70	Denetsel bir faaliyette kişinin mesleki gelişim düzeyini, ürün dosyasında belirlenen parametreler üzerinden saptarım.					
71	Denetsel bir faaliyette yeni portfolyo sürecini, kişinin ortaya koyduğu ürün dosyasındaki öğretimsel gelişim düzeyine yönelik belirlerim.					
72	Performans denetiminde ilk olarak denetlenecek olanın belirlenmesi (iş, işlem, kurum veya birey vb.) gerekir.					
73	Performans denetiminde denetlenecek olanın belirlenmesinin mevzuata uygunluğunu önemserim.					
74	Performans denetimine başlamadan önce, değerlendirilecek durumla ilgili denetim öncesi hazırlıklar (denetlenecek olana yönelik hedef belirleme, zaman, eylem ve değerlendirme yöntem planı) yaparım.					
75	Performans denetimininde kişinin/kurumun performans değerleme standartlarının açıkça belirgin olması önemlidir.					
76	Performans denetimi standartlarının anlaşılmasında mevzuattan, denetim rehberlerinden yararlanırım.					
77	Performans denetimi standartlarının anlaşılmasında alan yazınından yararlanırım.					
78	Performans değerlendirme sürecinde güvenirliği sağlamak amacıyla birden fazla kaynaktan veri toplamayı tercih ederim.					
79	Performans denetimine ilişkin topladığım verilerin türlerine (nitel, nicel olma durumuna) dikkat ederim.					
80	Performans denetiminde nicel veri analiz tekniklerinden yararlanırım.					
81	Performans denetiminde nitel veri analiz tekniklerini kullanırım.					
82	Performans denetiminde elde ettiğim bulgularla standartları karşılaştırırım.					
83	Performans denetiminde, değerlendirme hatalarına (hâle etkisi, kontrast hatası, kişisel ön yargı vb.) dikkat ederim.					
84	Performans denetiminin sonucunda, bilimsel (doğruluk, kanıtlara dayalı, anlaşılır dille yazım, vb.) bir rapor düzenlerim.					
85	Performans denetiminin değerlendirme raporunun, denetlenenin mesleki/örgüt yaşantısına katkı (sözleşme yenileme/me, terfi, hizmet içi eğitim, teşekkür belgesi alma vb.) sunması gerekir.					
86	Performans denetiminde paylaşılan önerilerin uygulanıp uygulanmadığının izlenmesi önemlidir.					
87	Denetsel bir faaliyette değerlendirilen kişi/kurumun özgün amaçlarını dikkate alırım.					
88	Denetsel bir faaliyette kurum/kişinin yapısının (fiziksel ve işlemsel faaliyetlerinin) sanatsal anlamını sorgularım.					
89	Denetsel bir faaliyette kurumun/kişinin eğitim programının içeriğini sanatsal açıdan incelerim.					
90	Denetsel bir faaliyette kişinin, pedagojik yöntem ve tekniklerinin özgünlüğüne bakarım.					

91	Denetsel bir faaliyeti tanılarken sanatsal (şiirsel, öyküsel, mizahi, hikâye vb.) bir şekilde ifade ederim.					
92	Denetsel bir faaliyette elde ettiğim sonuçları, bütünün boyutları bağlamında eleştirel biçimde yorumlarım.					
93	Denetsel bir faaliyette yorumlarımın içsel değerini ortaya koyarım.					
94	Denetsel bir faaliyette değerlendirme sonrası ana temayı vurgularım.					
95	Sanatsal değerlendirmenin geçerliği açısından veri kaynaklarının çeşitliliği önemlidir.					
96	Sanatsal değerlendirmede ortaya çıkan temanın (karar, sonuç) kanıtlarının algılanabilir olmasına dikkat ederim.					
97	Denetsel bir faaliyette üzerime tevdi edilen bir soruşturma konusunun yasalara uygunluğunu kontrol ederim.					
98	Bir soruşturmada bilgi toplarken yasal kaynakların yanında bilimsel kaynaklardan da (alan yazını, bilimsel kongre vb.) yararlanırım.					
99	Bir soruşturmanın konusunu, bilimsel bir araştırmanın problem ve alt problemleri olarak düşünürüm.					
100	Bir soruşturmayı yaparken bilimsel araştırmanın yol ve yöntemlerini kullanırım.					
101	Bir soruşturmada elde edilen bulgular ile soruşturma standartlarını (mevzuat) karşılaştırırım.					
102	Bilimsel soruşturmada sübuta eren/ ermeyen iddialara yönelik adli, idari, mali ve disiplin boyutlarında sonuç ve öneriler getirmek gerekir.					

Lise Türlerine Göre Okul Misyon İfadelerinin Doğal Dil İşleme Teknikleriyle Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Fatih KARACA[1], Münir ŞAHİN[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
Bilgisayar Teknolojileri Bölümü,
mehmetfatih.karaca@gop.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-7612-1437

2 Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
İletişim ve Tasarımı Bölümü,
munir.sahin@gop.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-5722-496X

Atıf: "Karaca, M. F., & Şahin, M. (2026). Lise türlerine göre okul misyon ifadelerinin doğal dil işleme teknikleriyle analizi. *Millî Eğitim, 55*(251), 1303-1344. DOI: 10.37669/milliegitim.1658347"

Gönderilme Tarihi: : 15.03.2025
Kabul Tarihi: 08.05.2026
DOI: 10.37669/milliegitim.1658347

Anahtar Kelimeler:
okul misyonu,
lise türleri,
eğitim yönetimi,
doğal dil işleme

Öz

Bu çalışmada Türkiye'deki farklı lise türlerine ait kurumsal misyon ifadeleri, doğal dil işleme (DDİ) teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı, misyon ifadelerinin lise türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve bu ifadelerin kurumsal amaçlarla uyum düzeyine ilişkin bir görünüm sunmaktır. Ayrıca farklı lise türleri için ortak misyon ifadeleri üretmek ve misyonları anlamlı bilgilere dönüştürerek yönetsel karar süreçlerinin desteklenmesini sağlamak hedeflenmiştir. Doküman analizine dayalı olarak tasarlanan çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı sekiz farklı lise türünden 8068 okulun kurumsal web sayfasında yayımlanan misyon ifadeleri incelenmiştir. Yapılandırılmamış veri niteliğindeki misyonlar; kelime sıklıkları, kelime eş birliktelikleri ve üçlü n gram analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları; millî değerlere sahip, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı öğrenci/birey yetiştirmenin misyonlarda en sık vurgu yapılan ifadeler olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte analizler; belirli temalarda benzerlikler bulunsa da kuruluş amaçlarına paralel olarak misyonlarda ayırt edici kavramların öne çıktığına, misyonların genel olarak lise türlerine göre farklılaştığına ve mevcut misyonların kurum amaçlarıyla büyük ölçüde uyumlu olduğuna işaret etmektedir. Çalışma; her lise türü için ayrı üretilen misyon ifadeleriyle politika yapıcılara stratejik planlama aşamalarında rehberlik edecek ortak misyonlar önermekte, yöneticilere misyon ifadelerini güncelleme süreçlerinde kanıta dayalı veriler sunmakta ve sistematik analiz yaklaşımıyla uygulamada karar destek mekanizmalarını güçlendirmektedir.

An Analysis of School Mission Statements Across High School Types Using Natural Language Processing Techniques

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
school mission,
types of high schools,
educational administration,
natural language processing

Abstract

In this study, the institutional mission statements of different types of high schools in Türkiye were analyzed using Natural Language Processing techniques. The aim of the research is to examine whether mission statements differ according to high school types and to provide a view regarding the level of alignment of these statements with institutional objectives. Additionally, it is aimed to generate common mission statements for different types of high schools and to support managerial decision making processes by transforming these missions into meaningful insights. In the study designed based on document analysis, mission statements published on the institutional websites of 8068 schools from 8 different high school types affiliated with the Ministry of National Education were examined. The missions, which are unstructured data, were analyzed through word frequencies, word co occurrences, and trigram analyses. The findings of the study show that raising students/individuals who have national values and are committed to Atatürk's principles and reforms are the most frequently emphasized expression in the missions. In addition, the analyses indicate that although there are similarities in certain themes, distinctive concepts stand out in parallel with institutional objectives, that missions generally differ according to high school types, and that the existing missions are largely consistent with institutional objectives. The study proposes common mission statements that will guide policymakers in strategic planning stages through mission statements separately produced for each high school type, provide evidence based data to administrators in the processes of updating mission statements, and strengthen decision support mechanisms in practice through a systematic analytical approach.

Giriş

Rekabetçi iş dünyasında kurumların varlığını sürdürebilmesi ve başarı elde etmesi, etkili bir misyon ve vizyona sahip olmalarıyla yakından ilişkilidir. Kurumsal temel amaçları, benimsenen değerleri ve stratejik yönelimleri ifade eden bu iki kavram, stratejik yönetimin temel unsurlarıdır. Vizyon, kurumun ulaşmak istediği geleceği temsil ederken misyon; bu vizyona ulaşma sürecinde kurumun ne yaptığını, hangi ilkelere göre hareket ettiğini ve hedeflerine nasıl ulaşmayı planladığını ortaya koymaktadır (Biler, 2021; Çelik, 1995). Bu yönüyle misyon; kurumun mevcut durumunu açıklamanın ötesinde geleceğe yönelik karar süreçlerine yön verir, stratejik planlamayı destekler ve kurumsal hedefler için bir referans noktası oluşturur (Doğancan, 2021).

Vizyonla belirlenen hedeflere ulaşmak için izlenecek yol ve değerler bütünü, misyon aracılığıyla somutlaşmaktadır (Biler, 2021; Doğancan, 2021). Literatürde, etkili bir misyon beyanının kurumsal kültürü güçlendirdiği, çalışan motivasyonunu artırdığı ve paydaş güvenini tesis ettiği vurgulanmaktadır (Kotler & Keller, 2016; Kaplan & Norton, 2004). Bu bağlamda misyon, yalnızca bir yönetim aracı değil, stratejik yönetimin merkezinde yer alan temel bir bileşendir. Kurumların varlık nedenleri ve geleceğe yönelik stratejileri bu bildirgeler aracılığıyla şekillenir. Özellikle dönüşümün hız kazandığı günümüz koşullarında, çevresel değişimlere uyum sağlayamayan kurumların rekabet üstünlüklerini yitirdikleri görülmektedir (Kaplan & Norton, 2004; Porter, 1998). Bu durum, kurumların stratejik yönelimlerini açık ve net biçimde tanımlamalarını zorunlu kılmaktadır (Kotler & Keller, 2016).

Eğitim kurumları, toplumsal beklentilerin sürekli değiştiği dinamik bir çevrede faaliyet göstermektedir (Şahin, 2022). Bu dinamizm, eğitim kurumlarının 21. yüzyılın değişim süreçlerinden doğrudan etkilenmesine yol açmakta; buna bağlı olarak eğitim içerikleri, programlar ve öğretim yaklaşımlarının çağın gereksinimlerine göre güncellenmesini gerektirmektedir. Bilgi çağında kurumların gelişimi, değişime uyum sağlayabilme becerileriyle mümkündür (Fullan, 2015; Senge, 2006). Çelik (1995), eğitim kurumlarının yeniliklere uyum sağlamasını kurumsal rollerin yerine getirilebilmesi açısından kritik görmektedir. Bu noktada eğitim kurumunun misyonu; amaçların, değerlerin ve varlık nedeninin açık bir ifadesi olarak önem kazanmaktadır (Akman, 2019).

Misyon, eğitim politikaları, stratejik planlar ve uygulamalar için yönlendirici bir çerçeve sunarken etkili misyon ifadelerinin kurumsal kültürü ve paydaş motivasyonunu güçlendirdiği literatürde ortaya konmuştur (Doğancan, 2021; Fullan, 2015; Senge, 2006). Bu nedenle eğitim kurumlarının sürdürülebilirliği, misyonlarını çağın gereksinimlerine göre güncelleyebilme becerilerine bağlıdır (Biler, 2021). Ancak bazı kurumların salt biçimsel bir gereklilik olarak gördükleri misyon ifadelerini yüzeysel metinlerden oluşturdukları da dikkat çekmektedir (Muslu, 2014). Oysa etkili bir misyon beyanı; çalışanları motive eden, paydaş bağı kuran ve kurumsal hedefleri netleştiren bir yol haritası, aynı zamanda stratejik bir kontrol mekanizmasıdır (Mion, 2024).

Türkiye eğitim sisteminde üst düzey yöneticiler genel misyon çerçevesini çizerken okul yöneticileri bu doğrultuda kuruma özgü misyonları yapılandırmakla sorumludur (Çelik, 1995). Liderlerin sergilediği vizyoner yaklaşımlar, öğretmen motivasyonu ve yenilikçi uygulamaların kurumsal düzeyde benimsenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Plaku & Shamasneh, 2025). Bu süreçte orta düzey yöneticilerin ve öğretmenlerin de planlamaya dâhil edilmesi, misyonun içselleştirilmesini ve reel ihtiyaçlarla örtüşmesini sağlar (Day vd., 2011; Mthanti & Msiza, 2023). Kurumsal ortak aklı yansıtması beklenen bu metinlerin; genel ifadelerden arındırılmış, açık, anlaşılır, kuruma özgü ve uygulanabilir bir yapıda olması stratejik bir gerekliliktir (PennState Extension, 2025; Startupcentrum, 2021).

Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde, ulusal düzeyde yürütülen araştırmalarda ağırlıklı olarak içerik analizi (Altıntop & Altıntop, 2024; Dede, 2022; Özdemir, 2013; Taşar, 2021) ve betimsel analiz (Küçükçene & Özdemir, 2022) yöntemlerinin kullanıldığı; buna karşın DDİ tekniklerinin kullanılmadığı ve çalışmaların çoğunlukla belirli okul gruplarına odaklanan dar örneklemlerle yürütüldüğü görülmektedir. Mevcut literatürde 39 ortaokul (Dede, 2022), 253 genel lise (Özdemir, 2013), 12 Fen Lisesi (Taşar, 2021), 11 İmam Hatip Lisesi (Emen vd., 2019) ile üniversite düzeyinden 16 (Altıntop & Altıntop, 2024) ve 48 (Küçükçene & Özdemir, 2022) kurumun misyon bildirgeleriyle sınırlı örneklemler üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Bu durum, eğitim kurumları misyon bildirgelerinin daha geniş veri kümeleri ve gelişmiş analiz yöntemleriyle ele alınmasına yönelik önemli bir gereksinime işaret etmektedir. Alan yazını, misyon ifadelerinde stratejik önceliklerin okul kademesi ve türüne göre farklılaştığını ortaya koymakla birlikte, özellikle yükseköğretim düzeyine doğru gidildikçe kurumsal özgünlüğün zayıfladığını göstermektedir. Ortaokul düzeyindeki devlet okullarının misyonlarında toplumsal değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmek temel amaç olarak öne çıkarken özel ortaokullarda akademik ve bilişsel başarıyı merkeze almak görece daha fazla önceliklendirilmektedir (Dede, 2022). Lise düzeyinde ise kurumsal çeşitlilik misyonlara doğrudan yansımaktadır. Genel liseler öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini bütüncül biçimde desteklemeyi hedeflerken (Özdemir, 2013) Fen Liseleri evrensel değerlere sahip, bilimsel düşünen ve kendine güvenen bireyler yetiştirmeye (Taşar, 2021), İmam Hatip Liseleri ise dinî yeterliliklerle donatılmış bireyler yetiştirmeye odaklanmaktadır (Emen vd., 2019). Buna karşın üniversite düzeyinde kurumsal kimlik inşasında belirgin bir benzeşme ve standartlaşma eğilimi dikkat çekmektedir. Fakülte ve bölümlere yönelik incelemeler, misyon metinlerinin genellikle tekrar eden, sığ ve genel ifadelerden oluştuğunu; bu tekdüzeliğin aşılması için misyon geliştirme süreçlerinin tek merkezli bir yapıdan ziyade katılımcı yaklaşımlarla yeniden kurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Altıntop & Altıntop, 2024; Küçükçene & Özdemir, 2022).

Uluslararası alan yazınında ise eğitim kurumlarının misyon ifadelerinin çözümlemesinde DDİ ve metin analitiği tekniklerinin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu yöntemler, özellikle büyük ölçekli veri setlerinde geleneksel nitel analizlerin sınırlılıklarını aşmada kritik rol oynamaktadır. Örneğin, Bali ve Higgins (2023), Arizona ve New Jersey eyaletlerindeki 3.490 okulun misyon bildirgelerini yapısal konu modelleme ve benzerlik metrikleri kullanarak analiz etmiş; kurumsal kimlikler arasındaki tematik örüntüleri dijital yöntemlerle ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Tolentino ve Miranda (2025), Filipinler ve ASEAN bölgesindeki toplam 447 üniversitenin misyonlarını K-means kümeleme algoritması ve web kazıma teknikleriyle incelemişlerdir. Geleneksel içerik analizi yöntemleri sınırlı sayıda verinin derinlemesine incelenmesinde yüksek geçerlilik sunsa da örneklem büyüklüğü arttıkça manuel kodlama süreçlerinde zaman maliyeti, operasyonel zorluklar ve kodlayıcılar arası güvenirlik riskleri gibi kısıtlarla karşılaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada olduğu gibi binlerce metinden oluşan büyük veri kümelerinde, insan müdahalesini azaltan algoritma tabanlı DDİ teknikleri analiz sürecini mümkün kılarak daha nesnel ve tekrarlanabilir bir çerçeve sunmaktadır.

Özetle, okul misyonlarının analizine yönelik çalışmaların hem yöntem hem de kapsam açısından belirli sınırlılıklar barındırdığı; veri toplama veya işleme süreçlerinin büyük ölçüde manuel yürütüldüğü, DDİ tekniklerinin kullanımının ise oldukça sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca çalışmaların genel bir perspektif sunmak yerine çoğunlukla belirli okul gruplarına ve küçük ölçekli örneklemlere odaklanması, eğitim kurumlarının kurumsal kimliklerini yansıtan metinlerin daha kapsamlı veri kümeleri ve farklı analiz yaklaşımlarıyla incelenmesine yönelik bir gelişim alanı yaratmaktadır. Son yıllarda büyük veri analitiği ve DDİ tekniklerindeki ilerlemeler, kurumsal metinlerin sistematik ve geniş ölçekli analizine olanak sağlayarak misyon ifadelerinin tematik

yapılarının belirlenmesi ve kurumsal hedeflerle ilişkilendirilmesi açısından önemli avantajlar sağlasa da (Baek vd., 2023; Bali & Higgins, 2023), alan yazınında büyük ölçekli veri setlerine dayanan, lise düzeyinde farklı okul türlerinin misyonlarını karşılaştırmalı ve bütüncül biçimde ele alan DDİ temelli bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklikten hareketle bu çalışmada Türkiye'deki farklı lise türlerine ait tüm okulların kurumsal web sitelerinde yer alan misyon ifadeleri DDİ teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ülke genelindeki tüm okulları kapsayan bu veri kümesi üzerinden yürütülen analizlerle, literatürdeki boşluğun giderilmesi ve eğitim yönetimi alanına veri temelli katkılar sunulması amaçlanmaktadır.

Lise Türleri

Misyon ifadeleri, okulların kurumsal kimliğini ve işlevsel önceliklerini yansıtan temel stratejik metinlerdir. Ancak bu ifadelerdeki içerik ve vurgu düzeyi, okul türlerinin sahip olduğu yapısal ve işlevsel farklılıklara bağlı olarak değişebilmektedir. Bu nedenle Türkiye'deki lise türlerinin amaç ve özelliklerinin açıklanması, misyon ifadelerinin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesine zemin oluşturmaktadır. Nitekim tüm eğitim kurumlarının Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları doğrultusunda; evrensel hukuk, demokrasi ve insan haklarını gözeten, öğrenci merkezli ve katılımcı bir kurum kültürü içinde faaliyet göstermesi beklenmektedir. Bu çerçevede Türkiye'de hem ortak eğitim hedeflerine hizmet eden hem de farklı amaçlara göre yapılandırılmış çeşitli lise türleri bulunmaktadır. Söz konusu liseler, ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmeyi ve bireyleri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmayı amaçlamaktadır.

Bu kapsamda, çalışmanın odak noktasını oluşturan sekiz lise türünün genel amaçlarından ziyade özel kuruluş amaçlarına odaklanılmıştır. Anadolu liseleri yükseköğretime hazırlık amacıyla genel akademik eğitim sunarken fen liseleri fen ve matematik alanlarında, sosyal bilimler liseleri ise edebiyat ve sosyal bilimler alanında nitelikli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). Spor ve güzel sanatlar liseleri yetenek temelli öğrenci kabul ederek ilgili alanlarda uygulamalı eğitim vermektedir (MEB, 2024a). Anadolu imam hatip liseleri dinî eğitim ile genel akademik eğitimi birlikte sunarken (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2017), mesleki ve teknik Anadolu liseleri mesleki alanlarda uygulamalı eğitim yoluyla iş gücü ihtiyacını karşılamayı amaçlamaktadır (MTEGM, 2025). Çok programlı Anadolu liseleri ise farklı programları aynı yapı altında sunarak özellikle küçük yerleşim yerlerinde eğitim çeşitliliği sağlamaktadır (MEB, 2025). Bu yapısal çeşitlilik, lise türlerinin amaç ve işlevlerine bağlı olarak misyon ifadelerinin de farklılaşmasına zemin hazırlamaktadır.

Araştırma ve Yöntem

Bu araştırmada, sekiz farklı lise türünde faaliyet gösteren 8.068 okulun misyon ifadeleri DDİ teknikleriyle analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında, eğitim kurumlarının misyon metinlerine ait içerik özellikleri, baskın kelime kullanım eğilimleri ve bu eğilimlerin lise türlerine göre sergilediği farklılıklar ampirik verilerle ortaya konulmaktadır. Elde edilen bulgularla, misyon belirleme süreçlerinin bilimsel temellere dayandırılmasına katkı sağlanması, okul kimliklerinin veri analizi yöntemleriyle çözümlenmesi ve eğitim politikalarına rehberlik edecek çıkarımların ortaya konulması hedeflenmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Türkiye'de eğitim öğretim faaliyeti yürüten farklı lise türlerinin genel profilinin ve bu türler arasındaki farklılıkların ortaya konulması amacıyla okul sayısı fazla tutulmuş ve verileri girilmiş bütün okullarla çalışma yürütülmüştür. Çalışma kapsamında sekiz lise türünden okulların misyon ifadelerinin incelenmesi gerçekleştirilerek aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Lise türlerine göre misyon ifadelerinde hangi kelimeler daha sık kullanılmıştır?
- Lise türlerine göre misyon ifadelerinde hangi kelime eş birliktelikleri daha sık kullanılmıştır?
- Lise türlerine göre misyon ifadelerinde hangi üçlü n-gramlar daha sık kullanılmıştır?
- Lise türlerine göre öne çıkan kelimeler, kelime eş birliktelikleri ve üçlü n-gramlar farklılaşmakta mıdır?
- Lise türleri için ortak misyon ifadeleri belirlenebilir mi?
- Misyon ifadeleri lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Yöneticiler tarafından misyonlar lise türüne uygun olarak belirlenmiş midir?

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmış, doküman analizine dayalı ve DDİ teknikleriyle desteklenen bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Doküman analizi, araştırma konusu kapsamında yer alan yazılı ve resmî belgelerin sistematik biçimde incelenmesine, sınıflandırılmasına ve yorumlanmasına olanak tanıyan bir nitel araştırma desenidir.

Misyon ifadeleri; okulların eğitim felsefelerini, öncelik verdikleri değerleri ve yetiştirmeyi hedefledikleri öğrenci profillerini açık biçimde ortaya koyan kurumsal söylemler niteliği taşımaktadır. Araştırmanın doküman analizi desenine dayandırılmasının temel gerekçeleri; Türkiye genelindeki devlet liselerinin misyon ifadelerini geniş ölçekli ele almak, doğrudan kurumlar tarafından üretilmiş misyon ifadelerini analiz etmek, lise türlerine göre ortaklaşan ve farklılaşan misyon temalarını ortaya koymak, misyonları bütüncül ve karşılaştırmalı olarak irdelemektir.

Misyon ifadeleri doküman analizinin yanı sıra DDİ teknikleri kullanılarak da incelenmiştir. Kullanılan DDİ teknikleri, doküman analizinin temel desenini değiştirmemekte; büyük ölçekli metin verisinin düzenli, tutarlı ve tekrarlanabilir biçimde çözümlenmesini destekleyici bir analiz aracı olarak kullanılmaktadır. DDİ ile kelime sıklıkları, kelime eş birliktelikleri ve üçlü n-gramlar gibi metin madenciliği temelli analizler aracılığıyla misyon ifadelerinde öne çıkan kavramlar, kavramlar arası ilişkiler ve söylemsel örüntüler sistematik biçimde belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırmada, nitel doküman analizinin sağladığı derinlik ile DDİ tekniklerinin sunduğu nesnellik, tekrarlanabilirlik ve genellenebilirlik avantajları bir arada kullanılmaktadır.

Araştırma deseninin bu şekilde yapılandırılmasının diğer bir gerekçesi ise çalışmanın kapsadığı okul sayısının (8.068 okul) oldukça yüksek olmasıdır. Bu ölçekteki metin verisinin geleneksel nitel analiz teknikleriyle bütüncül biçimde ele alınmasının güç olması, büyük veri kümelerinin sistematik ve tutarlı biçimde çözümlenmesine olanak sağlayan DDİ temelli analizleri zorunlu hâle getirmiştir (Bali ve Higgins, 2023). Bu analiz yaklaşımıyla okul türlerine göre misyon ifadelerinde hem ortak temaların hem de ayırt edici farklılıkların güvenilir bir biçimde ortaya konulabilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın veri kaynağını, MEB'e bağlı devlet liselerinin kurumsal web sitelerinde yayımlanan misyon ifadeleri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında yalnızca misyon ifadelerine odaklanılmış; vizyon, stratejik plan, kurumsal değerler veya okul gelişim planları gibi diğer resmî belgeler analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca araştırma, belirli bir zaman diliminde erişilebilen kurumsal web siteleri üzerinden yürütülmüştür. Okul misyonlarının zaman içerisinde güncellenebilmesi ya da web sitelerindeki içeriklerin değişiklik gösterebilmesi nedeniyle, elde edilen bulgular araştırmanın gerçekleştirildiği döneme özgü bir durumu yansıtmaktadır.

Veri Kümesi

MEB resmî web sayfasında, bünyesindeki okulların listesi mevcuttur (MEB, 2024c). Buradan illere göre liste alınabileceği gibi belirli bir isimdeki veya içeriğinde belirli bir metin geçen okulların listesi de alınabilmektedir.

Bu çalışma, MEB'e bağlı lise seviyesinde eğitim veren ve adında lise geçen devlet okulları ile gerçekleştirilmiştir. Özel okullar, sayısı az olan özel eğitim meslek liseleri (22 okul) ile müzik ve sahne sanatları liseleri (13 okul) kapsam dışında tutulmuştur. Adında lise geçen 8.372 devlet okulundan 8.068 tanesiyle yürütülen bu çalışmada 304 okul veri eksikliği nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Dâhil edilmeyen okulların 66 tanesinin web sitesinin aktif olmadığı, kalan 238 okulun ise web sayfalarının aktif olduğu ancak web sayfasına misyon ifadesinin henüz girilmediği belirlenmiştir. Resmî doküman olmaları ve kurumu yansıtan uygun veri seti sunmaları nedeniyle bu araştırmada veri kaynağı olarak MEB'e bağlı devlet liselerinin kurumsal web sitelerinde yayımlanan okul misyon ifadeleri kullanılmıştır.

Mevcut ve çalışmaya dâhil edilmiş olan okullara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Çalışmada kullanılan verilerin tamamı 2024-2025 yılında aktif olan ve aktif bir web sayfası olan okulların kurumsal web sitelerinden sağlanmıştır. İncelenen lise türleri ve sayıları şu şekildedir; Anadolu lisesi (2.858), fen lisesi (353), sosyal bilimler lisesi (92), spor lisesi (92), güzel sanatlar lisesi (100), Anadolu imam hatip lisesi (1.659), çok programlı Anadolu lisesi (580), mesleki ve teknik Anadolu lisesi (2.334). En az fazla sayıda okul 2.858 okulla Anadolu lisesi iken en az sayıda okul 92 okulla spor lisesidir. Ayrıca, lise seviyesindeki devlet okullarının %96,37'sinin incelendiği bu çalışmada, incelenen okul oranı en yüksek olan %97,87 ile sosyal bilimler lisesi, en düşük olan ise %90,20 ile spor lisesidir.

Tablo 1

Mevcut ve Çalışmada Kullanılan Okul Sayılarına İlişkin Veriler (2024-2025)

Okul Türü	Toplam Okul Sayısı	Misyonuna Erişilemeyen Okul Sayısı	Çalışmada Kullanılan Okul Sayısı	İncelenen Okul Oranı
Anadolu Lisesi	2.962	104	2.858	%96,49
Fen Lisesi	369	16	353	%95,66
Sosyal Bilimler Lisesi	94	2	92	%97,87
Spor Lisesi	102	10	92	%90,20
Güzel Sanatlar Lisesi	105	5	100	%95,24
Anadolu İmam Hatip Lisesi	1.713	54	1.659	%96,85
Çok Programlı Anadolu Lisesi	641	61	580	%90,48
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2.386	52	2.334	%97,82
Toplam	8.372	304	8.068	%96,37

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Mevcut okul sayısının fazla olması, bu nedenle çalışma için gerekli olan verilerin alınması sürecinin de fazla zaman alacak alması nedeniyle çalışma kapsamındaki birçok işlem bu çalışma için geliştirilen yazılımla gerçekleştirilmiştir. Böylece hem işlemlerin daha hızlı yapılması hem de verilerin daha tutarlı şekilde elde edilmesi amaçlanmıştır.

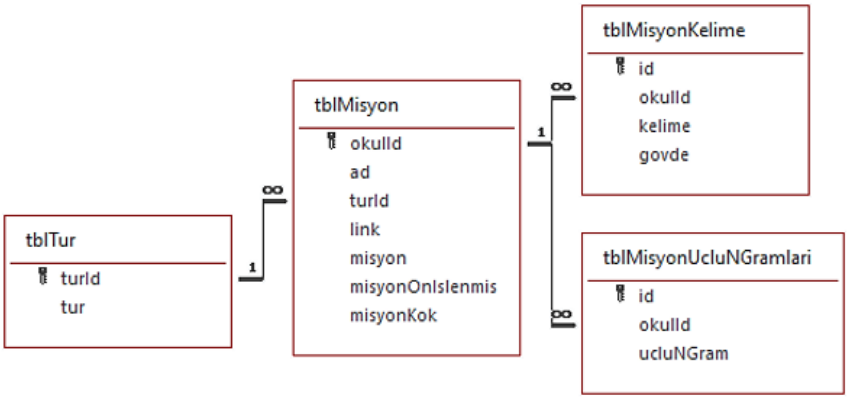
Bu bölümde öncelikle çalışmada kullanılan veri tabanına ait şema ve veri örnekleri verilmiş, ardından iş akış şeması üzerinden yapılan işlemler sunulmuştur.

Veri Tabanı Şeması

Şekil 1'de bu çalışma için oluşturulmuş veri tabanı görülmektedir. Veri tabanında tblMisyon, tblMisyonKelime, tblMisyonUcluNGramlari ve tblTur adında, ilişkisel veri modeline uygun olarak oluşturulmuş 4 tablo bulunmaktadır. TblMisyon tablosunda okulların id (okulId), "İl-İlçe-Okul Adı" formatında verilmiş okul adı (ad), türü (turId), misyon ifadelerinin yer aldığı web sayfanın bağlantısı (link), web sayfasından elde edilen misyon ifadesi (misyon), misyonun ön işlem süreci sonrası formu (misyonOnIslenmis) ve misyonları oluşturan kelimelerin kök/gövdelerinin birleşimi (misyonKok) yer almaktadır. TblMisyonKelime tablosunda işleme alınan her bir kelimenin id verisi (id), ilgili kelimenin ait olduğu okulun id verisi (okulId), ilgili kelime (kelime) ve kelimenin nihai olarak elde edilen kök/gövdesi (govde) bulunmaktadır. TblMisyonUcluNGramlari tablosunda işleme alınan her bir üçlü n-gramın id verisi (id), ilgili üçlü n-gramın ait olduğu okulun id verisi (okulId) ve misyon ifadesindeki art arda birbirini takip eden şekilde kelime kök/gövdelerinin birleştirilmiş üçlü n-gramı (ucluNGram) bulunmaktadır. TblTur tablosunda ise lise türlerinin id (id) ve tür adı (tur) verileri tutulmaktadır.

Şekil 1

Veri Tabanı Şeması

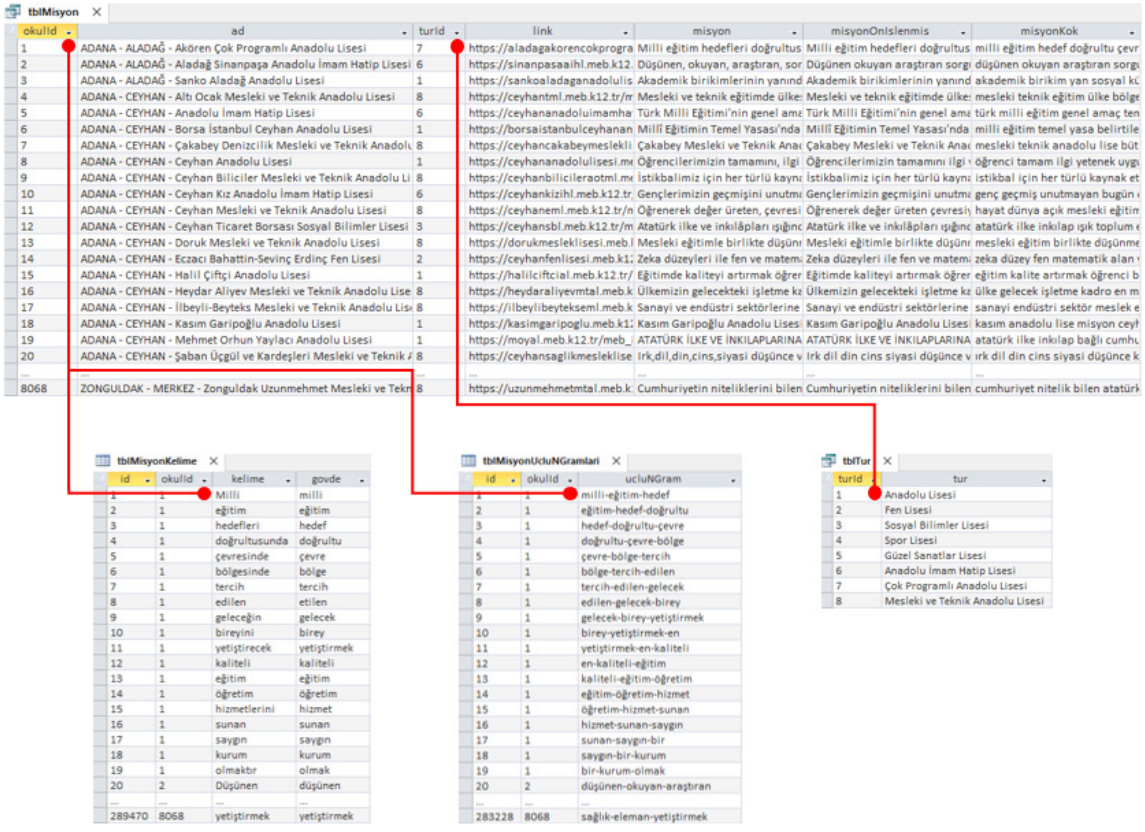


Şekil 2'de çalışmadaki veri tabanına girilen verilerden örnekler görülmektedir. Örneğin tblMisyon tablosundaki 1.satırdaki kayıt, Adana ilinin Aladağ ilçesine bağlı Akören Çok Programlı Anadolu Lisesine ait verilerdir. TblTur tablosunda çok programlı Anadolu lisesi okul türünün id'sinin 7 olarak belirlenmiş olması nedeniyle okulun turId alanına 7 atanmıştır. Ayrıca okulların misyonlarının yer aldığı linki, misyon ifadesinin web sitesinden alınan ilk hâli, misyonun ön işlemden geçirilmiş hâli ve son olarak da DDİ sürecinden geçirilmiş ve kelimelerin kök/gövdelerinin birleşiminden oluşan hâli tblMisyon tablosunda görülmektedir. TblMisyonKelime ve tblMisyonUcluNGramlari tablolarındaki ilk 19 satır, tblMisyon tablosundaki 1.okulu meydana getiren kelimelerin verilerini içerirken 20.satırdan itibaren 2.okulun verilerini içermeye başlamıştır. TblMisyon tablosunun 1.satırının misyonOnIslenmis alanında "Millî eğitim hedefleri doğrultusunda ..." yazmaktadır. Bu metindeki kelimeler, sırasıyla işlenmiş, kök/gövdeleri belirlenmiş ve tblMisyonKelime tablosuna sonrasında işlenmek üzere kaydedilmiştir. Benzer şekilde tblMisyon tablosunun 1.satırının misyonKok alanında "millî eğitim hedef doğrultu ..." yazmaktadır. Bu metindeki kök/gövdeler, boşluk karakterine göre ayrılarak (split) diziye aktarılmış, sonrasında dizi elemanları üçerli olacak

şekilde üçlü n-gramlar üretilmiş (millî-eğitim-hedef, eğitim-hedef-doğrultu, ...) ve işlenmek üzere tblMisyonUcluNGramlari tablosuna kaydedilmiştir. TblTur tablosunda ise çalışmaya dâhil edilen sekiz okulun türleri ve türlere atanan id verileri gösterilmiştir.

Şekil 2

Veri Tabanında Kayıtlı Veriler

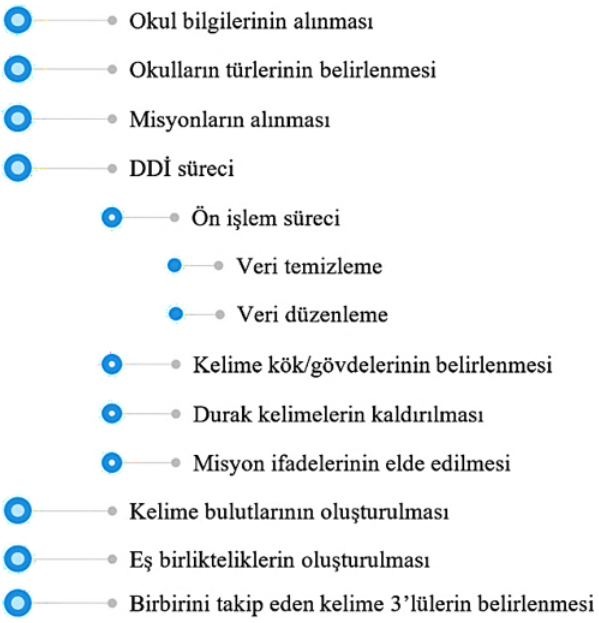

tblMisyon
okulId
ad
turId
link
misyon
misyonOnIslenmis
misyonKok
1 ADANA - ALADAĞ - Akören Çok Programlı Anadolu Lisesi 7 https://aladagakorencokprogra Milli eğitim hedefleri doğrultus Milli eğitim hedefleri doğrultus milli eğitim hedef doğrultu çevr
2 ADANA - ALADAĞ - Aladağ Sinanpaşa Anadolu İmam Hatip Lisesi 6 https://sinanpasaaihl.meb.k12. Düşünen, okuyan, araştıran, sor Düşünen okuyan araştıran sorgı düşünen okuyan araştıran sorgu
3 ADANA - ALADAĞ - Sanko Aladağ Anadolu Lisesi 1 https://sankoaladaganadolulis Akademik birikimlerinin yanınd Akademik birikimlerinin yanınd akademik birikim yan sosyal kü
4 ADANA - CEYHAN - Altı Ocak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 8 https://ceyhantml.meb.k12.tr/m Mesleki ve teknik eğitimde ülke Mesleki ve teknik eğitimde ülke mesleki teknik eğitim ülke bölge
5 ADANA - CEYHAN - Anadolu İmam Hatip Lisesi 6 https://ceyhananadoluimamha Türk Milli Eğitimi'nin genel ama Türk Milli Eğitimi'nin genel ama türk milli eğitim genel amaç ten
6 ADANA - CEYHAN - Borsa İstanbul Ceyhan Anadolu Lisesi 1 https://borsaistanbulceyhanan Millî Eğitimin Temel Yasası'nda Millî Eğitimin Temel Yasası'nda milli eğitim temel yasa belirtile
7 ADANA - CEYHAN - Çakabey Denizcilik Mesleki ve Teknik Anadolu 8 https://ceyhancakabeymeslekli Çakabey Mesleki ve Teknik Anac Çakabey Mesleki ve Teknik Anac mesleki teknik anadolu lise büt
8 ADANA - CEYHAN - Ceyhan Anadolu Lisesi 1 https://ceyhananadolulisesi.me Öğrencilerimizin tamamını, ilgi Öğrencilerimizin tamamını ilgi y öğrenci tamam ilgi yetenek uygu
9 ADANA - CEYHAN - Ceyhan Bilici̇ler Mesleki ve Teknik Anadolu Li 8 https://ceyhanbilicileraotml.me İstikbalimiz için her türlü kayna İstikbalimiz için her türlü kayna istikbal için her türlü kaynak et
10 ADANA - CEYHAN - Ceyhan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi 6 https://ceyhankizihl.meb.k12.tr Gençlerimizin geçmişini unutma Gençlerimizin geçmişini unutma genç geçmiş unutmayan bugün
11 ADANA - CEYHAN - Ceyhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 8 https://ceyhaneml.meb.k12.tr/n Öğrenerek değer üreten, çevresi Öğrenerek değer üreten çevresiy hayat dünya açık mesleki eğitim
12 ADANA - CEYHAN - Ceyhan Ticaret Borsası Sosyal Bilimler Lisesi 3 https://ceyhansbl.meb.k12.tr/m Atatürk ilke ve inkılâpları ışığınc Atatürk ilke ve inkılâpları ışığınc atatürk ilke inkılap ışık toplum
13 ADANA - CEYHAN - Doruk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 8 https://dorukmesleklisesi.meb.l Mesleki eğitimle birlikte düşünı Mesleki eğitimle birlikte düşünı mesleki eğitim birlikte düşünme
14 ADANA - CEYHAN - Eczacı Bahattin-Sevinç Erdinç Fen Lisesi 2 https://ceyhanfenlisesi.meb.k1: Zeka düzeyleri ile fen ve matem Zeka düzeyleri ile fen ve matem zeka düzey fen matematik alan
15 ADANA - CEYHAN - Halil Çiftçi Anadolu Lisesi 1 https://halilciftcial.meb.k12.tr/ Eğitimde kaliteyi artırmak öğrer Eğitimde kaliteyi artırmak öğrer eğitim kalite artırmak öğrenci b
16 ADANA - CEYHAN - Heydar Aliyev Mesleki ve Teknik Anadolu Lise 8 https://heydaraliyevmtal.meb.k Ülkemizin gelecekteki işletme ka Ülkemizin gelecekteki işletme kz ülke gelecek işletme kadro en m
17 ADANA - CEYHAN - İlbeyli-Beyteks Mesleki ve Teknik Anadolu Lis 8 https://ilbeylibeytekseml.meb.k Sanayi ve endüstri sektörlerine Sanayi ve endüstri sektörlerine sanayi endüstri sektör meslek e
18 ADANA - CEYHAN - Kasım Garipoğlu Anadolu Lisesi 1 https://kasimgaripoglu.meb.k1: Kasım Garipoğlu Anadolu Lisesi Kasım Garipoğlu Anadolu Lisesi kasım anadolu lise misyon ceyh
19 ADANA - CEYHAN - Mehmet Orhun Yaylacı Anadolu Lisesi 1 https://moyal.meb.k12.tr/meb_i ATATÜRK İLKE VE İNKILAPLARINA ATATÜRK İLKE VE İNKILAPLARINA atatürk ilke inkılap bağlı cumhu
20 ADANA - CEYHAN - Şaban Üçgül ve Kardeşleri Mesleki ve Teknik A 8 https://ceyhansaglikmesleklise Irk,dil,din,cins,siyasi düşünce v Irk dil din cins siyasi düşünce v ırk dil din cins siyasi düşünce k
8068 ZONGULDAK - MERKEZ - Zonguldak Uzunmehmet Mesleki ve Tekn 8 https://uzunmehmetmtal.meb.k: Cumhuriyetin niteliklerini bilen Cumhuriyetin niteliklerini bilen cumhuriyet nitelik bilen atatürk
tblMisyonKelime
id
okulId
kelime
govde
1 1 Milli milli
2 1 eğitim eğitim
3 1 hedefleri hedef
4 1 doğrultusunda doğrultu
5 1 çevresinde çevre
6 1 bölgesinde bölge
7 1 tercih tercih
8 1 edilen etilen
9 1 geleceğin gelecek
10 1 bireyini birey
11 1 yetiştirecek yetiştirmek
12 1 kaliteli kaliteli
13 1 eğitim eğitim
14 1 öğretim öğretim
15 1 hizmetlerini hizmet
16 1 sunan sunan
17 1 saygın saygın
18 1 kurum kurum
19 1 olmaktır olmak
20 2 Düşünen düşünen
289470 8068 yetiştirmek yetiştirmek
tblMisyonUcluNGramlari
id
okulId
ucluNGram
1 1 milli-eğitim-hedef
2 1 eğitim-hedef-doğrultu
3 1 hedef-doğrultu-çevre
4 1 doğrultu-çevre-bölge
5 1 çevre-bölge-tercih
6 1 bölge-tercih-edilen
7 1 tercih-edilen-gelecek
8 1 edilen-gelecek-birey
9 1 gelecek-birey-yetiştirmek
10 1 birey-yetiştirmek-en
11 1 yetiştirmek-en-kaliteli
12 1 en-kaliteli-eğitim
13 1 kaliteli-eğitim-öğretim
14 1 eğitim-öğretim-hizmet
15 1 öğretim-hizmet-sunan
16 1 hizmet-sunan-saygın
17 1 sunan-saygın-bir
18 1 saygın-bir-kurum
19 1 bir-kurum-olmak
20 2 düşünen-okuyan-araştıran
283228 8068 sağlık-eleman-yetiştirmek
tblTur
turId
tur
1 Anadolu Lisesi
2 Fen Lisesi
3 Sosyal Bilimler Lisesi
4 Spor Lisesi
5 Güzel Sanatlar Lisesi
6 Anadolu İmam Hatip Lisesi
7 Çok Programlı Anadolu Lisesi
8 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

İş Akış Şeması

Çalışma kapsamında incelenecek okulların bilgilerinin alınmasından üçlü n-gramların belirlenmesine kadar olan iş akış şeması alt işlemleriyle birlikte Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

İş Akış Şeması



Okul bilgilerinin alınması: Çalışmanın MEB'e bağlı lise seviyesindeki devlet okullarıyla gerçekleştirilmesi nedeniyle ilk olarak geliştirilen yazılımla "https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php" adresinde arama kutucuğuna "Lisesi" yazılarak okulların il, ilçe, ad ve linkleri alınmış (MEB, 2024c), veri tabanındaki tblMisyon tablosuna kaydedilmiştir.

Okulların türlerinin belirlenmesi: Okulların türleri, başlıklarında Tablo 1'deki okul türü ifadelerinin geçmesine göre belirlenmiştir. Yazılım aracılığıyla okulların türleri tespit edilmiş, ilgili türe karşılık gelen etiketlendirme gerçekleştirilmiş ve her bir okulun tür etiketi tblMisyon tablosundaki turId alanına kaydedilmiştir.

Misyonların alınması: Yazılım içerisindeki web örümceğiyle tblMisyon tablosunda kayıtlı okulların link alanında bulunan bağlantıları üzerinden okulların web sayfaları ziyaret edilmiş, "Okulumuz Hakkında" sayfalarına ve sayfaların kaynak koduna erişilmiştir. Kaynak kodda misyonların yazılı olduğu HTML etiketleri bulunmuş ve misyonlar çekilerek tblMisyon tablosundaki misyon alanına kaydedilmiştir.

DDİ süreci: Bu süreç, çalışmanın en önemli ve en çok dikkat edilmesi gereken adımlarından biridir. Tüm adımları geliştirilen yazılımla gerçekleştirilen DDİ süreci birkaç alt adımdan oluşmaktadır; ön işlem süreci (veri temizleme ve veri düzenleme), kelime kök/gövdelerinin belirlenmesi, durak kelimelerin (stop words) kaldırılması, misyon ifadelerinin elde edilmesi.

Ön işlem, işlenmeden önce verilerin ilk hazırlanması sürecini ifade eden bir kavramdır (Mumuni & Mumuni, 2025). Bu sürecin veri temizleme adımında okulların misyonları sırasıyla işleme alınmış, "'" (tek tırnak veya kesme işareti), sayılar ve harfler dışındaki tüm içerikler misyon ifadelerinden arındırılmıştır. Yapılan incelemede misyon ifadelerinde ön yargı yerine önyargı, öz güven yerine özgüven, eş güdüm yerine eşgüdüm, iş yeri yerine işyeri, inkılap yerine inkilap, yükseköğrenim yerine yüksek öğrenim gibi bazı yanlış kullanımlar yapıldığı görülmüştür. Veri

düzenleme adımında bu kelimeler doğrularıyla değiştirilmiş, böylece temizlenmiş ve düzenlenmiş veriler elde edilmiştir. Bu işlemler sonucunda elde edilen misyonlar tblMisyon tablosunda misyonOnIslenmis alanına kaydedilmiştir.

Devamında ise ön işlem sürecinden geçen, temizlenmiş ve düzenlenmiş veriye dönüşen misyon ifadelerinde yer alan kelimelerin kök/gövdeleri tespit edilmiştir. Bu işlem için Türkçe DDİ Kütüphanesi olan Zemberek tercih edilmiştir (Zemberek, 2015). Karaca ve Bayır (2024) tarafından belirlenen Zemberek yapım ekleriyle işlemler gerçekleştirilmiştir. Kelimelerin kök/gövdesi olarak en sade hâldeki kökleri kullanılmamıştır. Bunun yerine eğer bir kelime yapım eki almışsa ilgili kelimenin yapım ekli hâli kök/gövde olarak kabul edilerek kullanılmıştır. Örneğin; Şekil 2'deki tblMisyonKelime tablosunun 11. kaydı olan "yetiştirecek" kelimesinin gövdesi çalışmada "yetiştirmek" olarak belirlenmiştir. Zemberek kelimeyi "yetiş tir ecek" şeklinde ayrıştırmış ve bunların her bir parçası "FIIL_KOK, FIIL_ETTIRGEN_TIR, FIIL_GELECEKZAMAN_ECEK" eklerine denk gelecek şekilde ayrıştırmalar üretmiştir. FIIL_KOK olan "yetiş" devamında yapım eki olan FIIL_ETTIRGEN_TIR alarak gövdesi "yetiştir"e dönüşmüş, sonrasında ise FIIL_GELECEKZAMAN eki almış ancak bu son ekin bir çekim eki olması nedeniyle gövdede bir değişiklik olmamış ve kelimenin fiil türünde olması nedeniyle kelime gövdesi "yetiştirmek" (mastar olduğu için -mek) olarak oluşturulmuştur.

Yalnızca okulların misyonlarında değil, Türkçede genellikle çok geçen ve durak kelimeler (stop words) olarak adlandırılan "acaba, ama, ancak, ayrıca, belki, bilhassa, böyle, çünkü, eğer, fakat, gibi, için vb." kelimeler misyon ifadelerinden çıkartılmıştır.

Bu işlemler yapılırken her bir kelimeye ilişkin veriler tblMisyonKelime tablosuna kaydedilmektedir. DDİ süreci tamamlandığında ise ilgili okulun misyonunu oluşturan kök/gövdeler birleştirilmiş ve tblMisyon tablosunda misyonKok alanına kaydedilmiştir.

Kelime bulutlarının oluşturulması: Kelime bulutunun oluşturulmasında kelimenin okulun misyonundaki geçme sayısı değil, geçtiği okul sayısı dikkate alınmıştır. Örneğin bir kelime bir okulun misyonunda birden fazla kez geçse dahi bir kez sayılmıştır. Kelimelerin kaç okulun misyonunda geçtiğinin belirlenmesiyle, okul türlerine göre hangi kelimelerin misyon ifadelerinde daha çok kullanıldığına ve daha baskın olduğuna ilişkin genel durumun ortaya konulması amaçlanmıştır.

Aşağıda, örnek olarak 1. tür olan Anadolu liselerinin misyon ifadelerinde en çok sayıda okulda geçen ilk 100 kelime ve sayılarının elde edilmesine ilişkin SQL komutu verilmiştir. 3. satırda okulların id'leri (`tblMisyon.okulId`) ve kelimelerin kök/gövdesi (`tblMisyonKelime.govde`); 4. satırda birleştirilen tablolar (`tblMisyon INNER JOIN tblMisyonKelime`) ile tablo birleştirmelerinin hangi alanlar üzerinden olacağı (`tblMisyon.okulId=tblMisyonKelime.okulId`); 5. satırda gruplandırmanın tür id, okul id ve kök/gövdeye (`GROUP BY tblMisyon.turId, tblMisyon.okulId, tblMisyonKelime.govde`) göre olacağı; 6. satırda ise okul türü olarak 1. türün (`HAVING tblMisyon.turId=1`) işleme alınacağı belirtilmektedir. Bu komutlarla 1. türdeki tüm kelimeler belirlenmiş olur. Öte yandan 7. satırda kök/gövdelere göre gruplandırma (`GROUP BY govde`); 8. satırda en çok geçenleri bulmak için kök/gövdelerin geçtiği okul sayısına göre azalan sıralama (`ORDER BY COUNT(*) DESC`); 1. satırda ise sıralanan kök/gövdelerden üstten 100 tanesinin alınması (`SELECT TOP 100 govde`) işlemleri gerçekleştirilmiştir. Böylece 1. tür olan Anadolu liselerinde en fazla sayıda okulun misyonunda en çok geçen ilk 100 kelime elde edilmiştir. 6. satırdaki kodda bulunan 1 değeri (`HAVING tblMisyon.turId=1`) sırasıyla; 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 yapılarak diğer lise türleri için gerekli kök/gövdeler ve sayılarına ulaşılmıştır. Sonrasında her bir lise türü için üretilen kök/gövde ve sayılarını içeren dosyalar, ayrı ayrı kaydedilmiş ve bu dosyalar üzerinden kelime bulutları oluşturulmuştur.

```
SELECT TOP 100 govde, COUNT(*)
FROM
    (SELECT tblMisyon.okulId, tblMisyonKelime.govde
    FROM tblMisyon INNER JOIN tblMisyonKelime ON tblMisyon.okulId=tblMisyonKelime.okulId
    GROUP BY tblMisyon.turId, tblMisyon.okulId, tblMisyonKelime.govde
    HAVING tblMisyon.turId=1)
GROUP BY govde
ORDER BY COUNT(*) DESC
```

Eş birlikteliklerin (Co-occurrence) oluşturulması: Kelime eş birliktelik analizinde bir okul misyonunda ifadesinde birlikte geçen kelimeler dikkate alınmıştır. Kelime eş birlikteliklerinin elde edilmesinde Fast Greedy kümeleme algoritması ve 0,40 bağlantı ağırlık eşiği uygulanmıştır. 0,40 altındaki bağlantı eşik değerlerinde birlikte çok sıkça geçmeyen kelimeler dahi gösterilirken 0,40 üstündeki değerler de yalnızca çok sıkça geçen kelimelerin gösterildiği gözlenmiştir. Bu sebeple çeşitli denemeler sonucunda en uygun bağlantı eşik değerinin 0,40 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadaki işlemlerden yalnızca kelime eş birlikteliklerinin gösteriminde Atabay (2025) tarafından oluşturulan uygulama kullanılmış, bunlar dışındaki işlemler geliştirilen yazılımla gerçekleştirilmiştir.

Eş birliktelik ağlarında farklı renkte kümeler, farklı büyüklükte düğümler ve farklı kalınlıkta kenarlar bulunmaktadır. Ağdaki renkler kümeleri, düğümler kelimeleri, düğümün büyüklüğü kelimenin derecesini; kenarlar bağlantıda olan kelimeleri; kenar kalınlıkları ilgili kelimelerin birlikte görülme ağırlığını; kenar kalınlığının fazla olması ise bu kelimelerin birlikte görülme sıklığının arttığını ifade etmektedir.

Kelime eş birliktelikleri, misyonların kök/gövdelerine göre gerçekleştirilmiştir. Şekil 1'de şemada ve Şekil 2'de örnek kayıtlarda görüleceği üzere, veri tabanındaki tblMisyon tablosunda bulunan misyonKok alanında kelime kök/gövdelerinden oluşan veriler tutulmaktadır. Aşağıda örnek olarak 1.tür olan Anadolu liselerinin veri tabanındaki misyonKok alanındaki verilere ulaşılabilmesi için gerekli SQL komutu verilmiştir. 1. satırdaki kod ile misyonların DDİ süreci sonucu üretilen kök/gövdeli hâlleri (`SELECT misyonKok`), 2.satırdaki kod ile verilerin hangi tablodan çekileceği (`FROM tblMisyon`), 3.satırda kod ile okul türü olarak 1. türün (`WHERE turId=1`) işleme alınacağı belirtilmiştir. Bu komutlarla 1. türdeki tüm okulların misyon kök/gövdeleri alınmış olur. 3. satırda yer alan koddaki 1 değeri (`WHERE tblMisyon.turId=1`) sırasıyla; 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 yapılarak diğer lise türleri için de gerekli veriler elde edilmiştir. Sorgu sonucu oluşan tablolar lise türlerine göre her biri ayrı dosya şeklinde kaydedilmiş, bu dosyalar ve uygulama üzerinden eş birliktelik ağları oluşturulmuştur.

```
SELECT misyonKok
FROM tblMisyon
WHERE turId=1
```

Üçlü n-gramların belirlenmesi: Okulların misyonlarındaki üçlü n-gramlar geliştirilen yazılımla çıkartılmış, veri tabanına kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Üçlü n-gramların tespitinde kelimelerin misyon ifadelerinde art arda gelmiş olmasına dikkat edilmiştir. Üçlü n-gramların tespitiyle ve birbirlerini takip eden kelime gruplarının izinin sürülmesiyle çıkarım yapılabilir ve anlaşılabilir misyon cümlelerinin bulunması, en çok geçen üçlü n-gramların sıklıklarına bakılarak lise türleri için ortak misyonların belirlenmesi ve misyon ifadelerinde en çok geçen cümlelerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Aşağıda, örnek olarak 1. tür olan Anadolu liselerinin misyon ifadelerinde en çok sayıda peş peşe bulunan üçlü n-gramların belirlenmesine ilişkin SQL komutu verilmiştir. 1. satırda sorgu sonucu elde edilmek istenilen üçlü n-gramlar (`tblMisyonUcluNGramlari.ucluNGram`) ve sayıları (`COUNT(*)`); 2. satırda birleştirilen tablolar (`tblMisyon INNER JOIN tblMisyonUcluNGramlari`) ile tablo birleştirmelerinin hangi alanlar üzerinden olacağı (`tblMisyon.okulId= tblMisyonUcluNGramlari.okulId`), 3. satırda gruplandırmanın tür id ve üçlü n-grama (`GROUP BY tblMisyon.turId, tblMisyonUcluNGramlari.ucluNGram`) göre olacağı, 4.satırda ise okul türü olarak 1.türün (`HAVING tblMisyon.turId=1`) işleme alınacağı belirtilmektedir. Bu komutlarla 1. türdeki tüm üçlü n-gramlar, sıklıklarına göre azalan şekilde belirlenmiş olur. 4. satırda yer alan koddaki 1 değerine (`HAVING tblMisyon.turId=1`) sırasıyla 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 girilerek diğer lise türleri için de üçlü n-gramlar elde edilmiştir.

```
1 SELECT tblMisyonUcluNGramlari.ucluNGram, COUNT(*)
2 FROM tblMisyon INNER JOIN tblMisyonUcluNGramlari ON tblMisyon.okulId= tblMisyonUcluNGramlari.okulId
3 GROUP BY tblMisyon.turId, tblMisyonUcluNGramlari.ucluNGram
4 HAVING tblMisyon.turId=1
5 ORDER BY COUNT(*) DESC
```

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada veri kaynağı olarak resmî ve kurumsal dokümanlar kullanılmıştır. Okulların web sitelerinde yayımlanan misyon ifadelerinin doğrudan kurumlar tarafından üretilmiş ve kamuya açık belgeler olması, veri kaynağının geçerliğini artırmaktadır.

Veri toplama sürecinde herhangi bir yorumlayıcı müdahalesi olmamış, metinler özgün hâlleriyle analiz edilmiştir. Tüm analizler, araştırma soruları doğrultusunda önceden belirlenmiş ve açık biçimde tanımlanmış adımlar izlenerek gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinin tekrarlanabilir ve nesnel olmasına katkı sağlayan, araştırmanın güvenilirliğini güçlendiren etkenler olan verilerin elde edilmesi; ön işlem adımları, DDİ süreçleri ve analiz işlemleri, "Veri Toplama ve Analiz Süreci" bölümünde detaylandırılmıştır.

Büyük ölçekli metin verisinin sistematik biçimde analiz edilmesi, bulguların belirli metin parçalarına dayandırılmasını mümkün kılmış ve sonuçların veri temelli olmasını sağlamıştır. Bulgular, doğrudan misyon ifadelerinden üretilen istatistiksel çıktılarla (kelime sıklıkları, eş birliktelikler ve üçlü n-gramlar) desteklenmiş; araştırmacı yorumları bu çıktılarla ilişkilendirilerek veri temelli olarak sunulmuştur. Bu yaklaşım, yorumların kişisel çıkarımlara değil; analiz sonuçlarına dayanmasını sağlayarak araştırmayı güçlendirmektedir.

Öte yandan araştırma kapsamında insan katılımcılardan herhangi bir veri toplanmamış, kişisel veri veya özel nitelikli bilgi kullanılmamıştır. Çalışmada yalnızca kurumsal web sitelerinden yayımlanan açık erişimli verilerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde liselerin misyon ifadelerinde geçen kelimelerden oluşan kelime bulutları, kelime eş birliktelik analizleri ve üçlü n-gramlar okul türlerine göre Şekil 4 ile Şekil 11 arasında sunulmuştur. Misyon ifadelerinde en çok geçen 100 kelimeden oluşan kelime bulutları şekillerin (a) maddesinde, kelime eş birliktelikleri (b) maddesinde, üçlü n-gramlar ise (c) maddesinde verilmiştir. Bunlarla birlikte detaylı kelime eş birliktelik ağları, ekler bölümünde Ek B ile Ek I arasında yer almaktadır. Ekte yalnızca 0,40 eşik değerinden yüksek olanlar değil, bağlantı eşik değeri, 0,20'dan büyük olanlar gösterilmiştir. Bağlantı eşik değerinin küçük seçilmesiyle, verilerin detaylı sunulması ve genel durumun daha derinlemesine gösterilmesi amaçlanmıştır.

En fazla sayıda okul bulunan Anadolu liselerinin misyonlarıyla oluşturulan kelime bulutu Şekil 4 (a)'da verilmiştir. Anadolu liseleri misyonları, 3.517 farklı kök/gövdenin toplamda 103.747 kez kullanılmasıyla oluşmaktadır. Misyonlarda birey (1.740), yetiştirmek (1.666), öğrenci (1.411), değer (1.275), eğitim (1.154), kendi (1.086), ilke (980), sahip (968), millî (920), olarak (883), Atatürk (860), bağlı (732), beceri (719), çevre (677), bilgi (664), sorumluluk (649), çağdaş (628), sağlamak (627), toplum (602) ve inkılap (590), en sık geçen 20 kelime olarak diğerlerinden öne çıkmaktadır.

Anadolu liselerinin kelime eş birlikteliklerinin verildiği Şekil 4 (b) incelendiğinde ağ için 3 küme, 17 düğüm ve 20 kenar belirlendiği; kırmızı ile mavi kümenin, mavi ile sarı kümenin bağlantıda olduğu, dışarda kalan bağlantısız küme olmadığı gözlenmiştir. En çok görülen 5 eş birliktelik ve ağırlıkları şu şekildedir: birey-yetiştirmek (1,00), Atatürk-ilke (0,80), öğrenci-eğitim (0,72), millî-değer (0,62), ilke-inkılap (0,60).

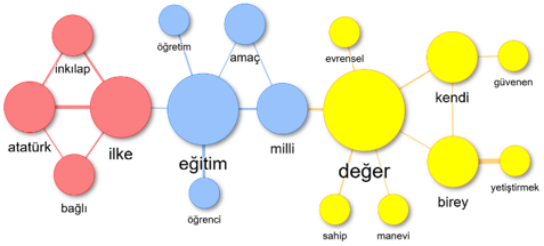
Anadolu liselerinin misyonlarında ardı ardına en çok gelen üçlü n-gramların verildiği Şekil 4 (c)'ye göre en fazla Atatürk, ilke ve inkılap (580), ihtiyaç, cevap ve verebilmek (308), ilke, inkılap ve bağlı (306), Türk, millî ve eğitim (270), gelişen, ihtiyaç ve cevap (258) üçlü n-gramları birbirlerini takip etmiştir.

Şekil 4

Anadolu Liseleri

(a) Kelime Bulutu

(b) Eş Birliktelikler



(c) Art Arda En Çok Gelen 25 Üçlü n-Gramlar ve Sayıları

Atatürk-ilke-inkılap (580), ihtiyaç-cevap-verebilmek (308), ilke-inkılap-bağlı (306), Türk-millî-eğitim (270), gelişen-ihtiyaç-cevap (258), millî-manevi-değer (251), cevap-verebilmek-beceri (227), olay-çok-yönlü (198), ekip-çalışma-yatkın (192), birey-olma-sağlamak (183), çok-yönlü-tarafsız (183), millî-eğitim-temel (182), iyi-olumlu-iletişim (175), çevre-iyi-olumlu (169), çağ-gelişen-ihtiyaç (165), işbirlik-ekip-çalışma (157), yetenek-dikkat-alarak (155), bireysel-yetenek-dikkat (151), öğrenci-bireysel-yetenek (147), dikkat-alarak-öğrenme (145), iletişim-kurmak-davranış (145), çalışma-yatkın-birey (142), olumlu-iletişim-kurmak (141), birey-yetiştirmek-için (140), yönlü-tarafsız-bakabilme (137)

Fen liselerinin misyonlarından elde edilen kelime bulutu Şekil 5 (a)'da sunulmuştur. Misyonlarda 1.403 farklı kök/gövde ve 14.039 kelime bulunmaktadır. Birey (212), öğrenci (196), yetiştirmek (189), değer (166), yetenek (132), millî (127), sahip (126), beceri (123), bilgi (122), olarak (119), ilke (111), bilimsel (107), kendi (105), eğitim (100), öz güven (100), yüksek (99), alan (92), Atatürk (92), bilim (92), çalışma (91) ve iyi (91), Fen liselerinin misyonlarında en sık geçen 20 kelimedir.

Fen liselerinin kelime eş birlikteliklerinin verildiği Şekil 5 (b)'ye göre 7 küme, 22 düğüm ve 20 kenarı bulunan bir ağ oluşturduğu; mavi ile sarı kümenin, sarı ile yeşil kümenin bağlantıda olduğu, 4 kümeninse diğerleriyle bağlantısı olmayan bağımsız kümeler olarak ortaya çıktığı görülmüştür. En çok görülen 5 eş birliktelik ve ağırlıkları şu şekildedir: birey-yetiştirmek (1,00), millî-değer (0,84), Atatürk-ilke (0,73), öğrenci-yetenek (0,67), bilgi-beceri (0,61). Bağlantısız kümelerde ise mor kümede çalışma-yatkın (0,57) ve ekip-çalışma (0,47); kırmızı kümede bilgi-beceri (0,61) ve bilgi-bilimsel (0,45); eflatun kümede iyi-iletişim (0,40); turuncu kümede ise çok-yönlü (0,50) kelimeleri bağlantılıdır.

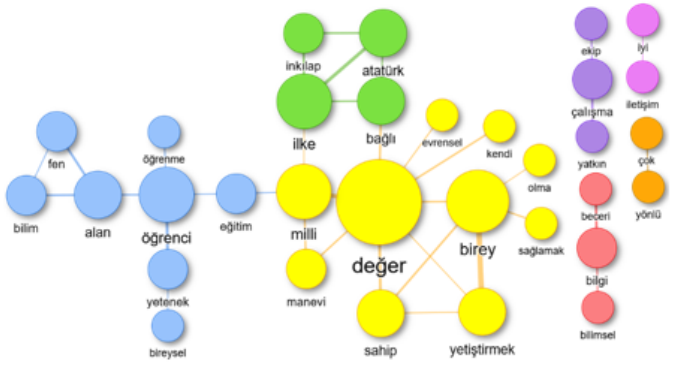
Şekil 5 (c)'ye göre Fen liselerinin misyonlarında ardı ardına en çok gelen üçlü n-gramlar şöyledir; Atatürk, ilke ve inkılap (66), ekip, çalışma ve yatkın (49), olay, çok ve yönlü (46), çok, yönlü ve tarafsız (44), ihtiyaç, cevap ve verebilmek (43).

Şekil 5

Fen Liseleri

(a) Kelime Bulutu

(b) Eş Birliktelikler



(c) Art Arda En Çok Gelen 25 Üçlü N-Gramlar ve Sayıları

Atatürk-ilke-inkılap (66), ekip-çalışma-yatkın (49), olay-çok-yönlü (46), çok-yönlü-tarafsız (44), ihtiyaç-cevap-verebilmek (43), millî-manevi-değer (42), öz-güvenli-olma (42), bireysel-yetenek-dikkat (41), iletişim-kurmak-davranış (41), birey-olma-sağlamak (39), olumlu-iletişim-kurmak (39), işbirlik-ekip-çalışma (38), yetenek-dikkat-alarak (38), çevre-iyi-olumlu (37), kurmak-davranış-kazanma (37), gelişen-ihtiyaç-cevap (36), ilke-inkılap-bağlı (36), iyi-olumlu-iletişim (36), öğrenci-bireysel-yetenek (36), yönlü-tarafsız-bakabilme (36), cevap-verebilmek-beceri (33), davranış-kazanma-olay (33), kazanma-olay-çok (33), çalışma-yatkın-birey (32), çözüm-bilimsel-yöntem (32), problem-çözüm-bilimsel (32)

Sosyal bilimler liselerinin misyonlarıyla oluşturulan kelime bulutu, Şekil 6 (a)'da verilmiştir. Sosyal bilimler liselerinin misyonlarının 694 farklı kök/gövdeyle üretildiği, toplam kelime sayısının 3.472, misyonlarda en sık geçen 20 kelimenin yetiştirmek (64), birey (47), sosyal (46), bilim (42), öğrenci (41), sahip (40), millî (35), değer (34), kendi (30), gelecek (29), toplum (29), eğitim (28), olarak (27), üst (26), bilgi (25), olan (25), alan (24), ilke (24), Atatürk (23), çağdaş (23) ve yabancı (23) olduğu tespit edilmiştir.

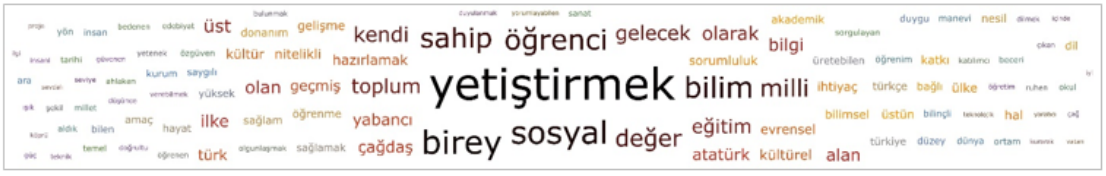
Sosyal bilimler liselerinin kelime eş birlikteliklerinin verildiği Şekil 6 (b) ele alındığında ağın 6 küme, 21 düğüm ve 16 kenardan oluştuğu, 6 kümenin bağımsız olduğu belirlenmiştir. Kırmızı kümede gelecek-aldık (0,47), gelecek-tarihî (0,44), gelecek-geçmiş (0,44); nitelikli-bilim (0,47), üstün-bilim; sarı kümede bilim-sosyal (1,00), bilim-alan (0,72), bilim-nitelikli (0,47), bilim-edebiyat (0,47), bilim-üstün (0,47), sosyal-alan (0,70), sosyal-öğrenci (0,56); yeşil kümede Atatürk-ilke (0,47); mor kümede yabancı-dil (0,54); eflatun kümede millî-değer (0,42); mavi kümede birey-yetiştirmek (0,86) kelimelerin küme içinde bağlantılı olduğu sağlanmıştır.

Sosyal bilimler liselerinin misyonlarında ardı ardına en çok gelen üçlü n-gramların verildiği Şekil 6 (c)'ye göre en fazla sosyal, bilim ve alan (17), edebiyat, sosyal ve bilim (11), sosyal, bilim ve lise (10) birbirlerini takip etmiştir.

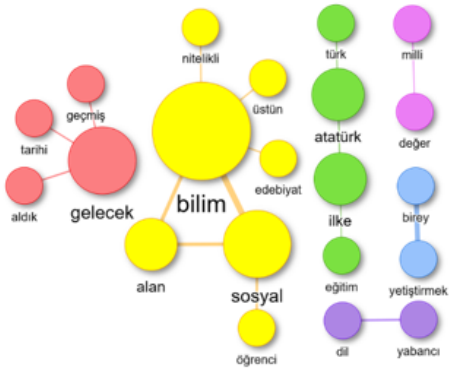
Şekil 6

Sosyal Bilimler Liseleri

(a) Kelime Bulutu



(b) Eş Birliktelikler



(c) Art Arda En Çok Gelen 25 Üçlü N-Gramlar ve Sayıları

sosyal-bilim-alan (17), edebiyat-sosyal-bilim (11), sosyal-bilim-lise (10), alan-ihtiyaç-duyulan (9), ara-sağlam-köprü (9), dil-üst-seviye (9), geçmiş-gelecek-ara (9), gelecek-ara-sağlam (9), sağlam-köprü-kurarak (9), üstün-nitelikli-bilim (9), ahlaken-ruhen-zihnen (8), akademik-donanım-olan (8), aldık-güç-gelecek (8), Atatürk-ilke-inkılap (8), bedenen-olgunlaşmak-Türkiye (8), bilinçli-nesil-yetiştirmek (8), çağdaşlaşan-ahlaken-ruhen (8), duyulan-üstün-nitelikli (8), güç-gelecek-koşan (8), ihtiyaç-duyulan-üstün (8), kopmadan-çağdaşlaşan-ahlaken (8), köprü-kurarak-tarihi (8), kurarak-tarihi-aldık (8), millî-eğitim-temel (8), onu-bilim-teknik (8), ruhen-zihnen-bedenen (8), sahip-çıkan-onu (8), sevdalı-bilinçli-nesil (8), tarihi-aldık-güç (8), Türkçe-sahip-çıkan (8), üst-seviye-öğrenen (8), yabancı-dil-üst (8)

Spor liselerinin misyonlarından elde edilen kelime bulutu, Şekil 7 (a)'da görülmektedir. Misyonlarda 692 kök/gövde, 3.838 kez kullanılmıştır. Spor (68), yetiştirmek (46), öğrenci (44), sporcu (38), eğitim (36), olarak (36), ülke (35), alan (33), başarı (33), beceri (33), bilgi (33), temsil (32), ilke (30), bağlı (29), Atatürk (27), birey (27), millî (26), sağlamak (25), sosyal (25) ve yüksek (25), spor liselerinin misyon ifadelerinde en sık geçen 20 kelimedir.

Spor liselerinin kelime eş birlikteliklerinin verildiği Şekil 7 (b) incelendiğinde ağda 4 küme, 17 düğüm ve 19 kenar bulunduğu; mavi ile kırmızı ve mavi ile sarı kümelerinin bağlantıda olduğu; buna karşın yeşil kümenin diğer kümelerle bağlantısının olmadığı gözlenmiştir. En çok görülen eş birliktelikler ve ağırlıkları ise şu şekildedir: spor-alan (1,00), spor-eğitim (0,79), spor-Türk (0,76), spor-başarı (0,58), spor-ülke (0,58), spor-lise (0,58), spor-beceri (0,58). Bağlantısız küme olan yeşil kümede yalnızca Atatürk-ilke (0,46) kelimeleri bağlantılıdır.

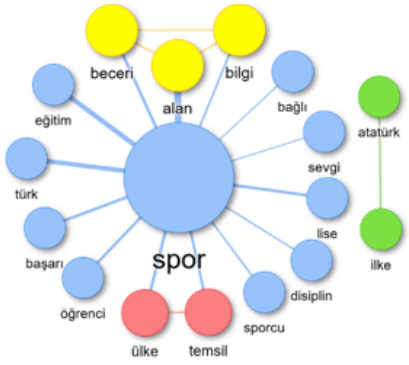
Şekil 7 (c)'ye göre birey, olarak ve yetişme (18), Atatürk, ilke ve inkılap (16), spor, disiplin ve centilmenlik (16), ülke, başarı ve temsil (13), beden, eğitim ve spor (12) üçlülerinin, spor liselerinin misyonlarında birbirini en çok takip eden üçlü n-gramlar oldukları görülmüştür

Şekil 7

Spor Liseleri

(a) Kelime Bulutu

(b) Eş Birliktelikler



(c) Art Arda En Çok Gelen 25 Üçlü N-Gramlar ve Sayıları

birey-olarak-yetişme (18), Atatürk-ilke-inkılap (16), spor-disiplin-centilmenlik (16), ülke-başarı-temsil (13), beden-eğitim-spor (12), olarak-yetişme-sağlamak (11), takım-ruh-hareket (10), başarı-temsil-edebilen (9), bilimsel-teknolojik-yenilik (9), sosyal-kültürel-etkinlik (9), sportif-sosyal-kültürel (9), teknolojik-yenilik-açık (9), temel-bilgi-beceri (9), toplumsal-sorun-duyarlı (9), ulus-ara-yarışma (9), azimli-gelecek-örnek (8), bağlı-gelecek-için (8), başarılı-olmak-hevesli (8), benimseyerek-her-türlü (8), centilmenlik-benimseyerek-her (8), çalışmak-dayanışma-alışkanlık (8), disiplin-centilmenlik-benimseyerek (8), etkinlik-başarılı-olmak (8), etkinlik-katılmak-katıldık (8), geçmiş-bağlı-gelecek (8), gelecek-için-yapıcı (8), gelecek-örnek-olmak (8), her-türlü-sportif (8), hevesli-kararlı-azimli (8), kararlı-azimli-gelecek (8), katıldık-etkinlik-başarılı (8), katılmak-katıldık-etkinlik (8), kültürel-etkinlik-katılmak (8), olmak-hevesli-kararlı (8), olmak-sağlıklı-sporcu (8), örnek-olmak-sağlıklı (8), türlü-sportif-sosyal (8)

Güzel sanatlar liselerinin misyonları 806 kök/gövdeden ve toplamda 3.717 kelimeden meydana gelmiştir. Şekil 8 (a)'da fark edileceği üzere en çok kullanılan 20 kelime sırasıyla şu şekildedir; sanat (68), eğitim (64), öğrenci (63), yetenek (48), birey (40), alan (39), yetiştirmek (35), sağlamak (34), bilgi (32), değer (31), beceri (29), güzel (29), okul (29), olarak (27), ihtiyaç (26), ülke (26), çevre (25), doğrultu (24), kendi (24), ortam (23) ve sosyal (23).

Güzel sanatlar liselerinin kelime eş birlikteliklerinin verildiği Şekil 8 (b)'ye göre eş birliktelik ağı için 3 küme, 13 düğüm ve 19 kenar belirlendiği; mavi ile sarı ve kırmızı kümelerinin bağlantıda olduğu, dışarda kalan bağlantısız küme olmadığı görülmüştür. En çok görülen 5 eş birliktelik ve ağırlıkları şu şekildedir: sanat-alan (1,00), öğrenci-eğitim (1,00), sanat-eğitim (0,94), sanat-güzel (0,92), sanat-öğrenci (0,92).

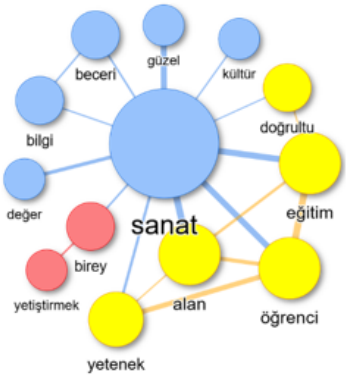
Şekil 8 (c)'ye göre resim, müzik ve alan (12), gelişen, ihtiyaç ve cevap (11), cevap, verebilmek ve beceri (10), ekonomik, ihtiyaç ve karşılamak (10), ihtiyaç, cevap ve verebilmek (10) kelimeleri güzel sanatlar liselerinin misyonlarında birbirlerini en çok takip eden üçlü n-gramlardır.

Şekil 8

Güzel Sanatlar Liseleri

(a) Kelime Bulutu

(b) Eş Birliktelikler



(c) Art Arda En Çok Gelen 25 Üçlü N-Gramlar ve Sayıları

resim-müzik-alan (12), gelişen-ihtiyaç-cevap (11), cevap-verebilmek-beceri (10), ekonomik-ihtiyaç-karşılamak (10), ihtiyaç-cevap-verebilmek (10), duygu-düşünce-somut (9), eğitim-soyut-duygu (9), güzel-sanat-alan (9), ihtiyaç-karşılamak-yetenek (9), sanat-eğitim-soyut (9), soyut-duygu-düşünce (9), temel-bilgi-beceri (9), alan-aktif-olarak (8), bireysel-yetenek-dikkat (8), çağ-değişen-gelişen (8), doğrultu-güzel-sanat (8), düşünce-somut-dönüştürebilme (8), güzel-sanat-lise (8), öğrenci-bireysel-yetenek (8), sosyal-alan-aktif (8), ürettik-sosyal-alan (8), yeni-biçimlemek-yeni (8), yeni-ilişki-ortaya (8), yetenek-dikkat-alarak (8)

1.659 okulla lise grubunda en fazla sayıda okul bulunanlar arasında 3. sırada olan Anadolu imam hatip liselerinin misyonlarında 2.728 kök/gövde, toplamda 56.250 kez kullanılmıştır. Şekil 9 (a)'ya göre en sık kullanılan 20 kelime şu şekildedir; yetiştirmek (1.008), öğrenci (804), değer (775), kültürel (769), insan (742), birey (714), miras (671), ahlak (605), saygı (573), sahip (568), kendi (556), düşünce (552), din (530), millî (529), eğitim (512), özgürlük (497), öğretim (491), anlayış (402), manevi (392) ve katkı (390).

Anadolu imam hatip liselerinin kelime eş birlikteliklerinin analizlerinin verildiği Şekil 9 (b)'de 3 küme, 31 düğüm ve 80 kenarı bulunan bir ağ oluştuğu; kırmızı ile sarı kümenin bağlantıda olduğu, mavi kümeninse bunlardan bağımsız şekilde bir küme oluşturduğu gözlenmiştir. En çok görülen eş birliktelikler ve ağırlıkları kırmızı kümede din-öğretim (0,60), din-anlayış (0,57), anlayış-öğretim (0,52), din-dayanan (0,49), din-katkı (0,49), katkı-bulunmak (0,49), anlayış-dayanan (0,49), anlayış-katkı (0,49) iken; sarı kümede kültürel-miras (1,00), insan-ahlak (0,76), kültürel-insan (0,76), kültürel-ahlak (0,74), kültürel-düşünce (0,74), insan-düşünce (0,73) olarak ortaya çıkmıştır. Bağlantısız bir küme olan mavi kümedeki en yüksek ağırlığa sahip 5 ikililer ise şunlardır: değer-kendi (0,76) ve değer-millî (0,72), birey-yetiştirmek (0,72) , değer-evrensel (0,70), kendi-güvenen (0,65).

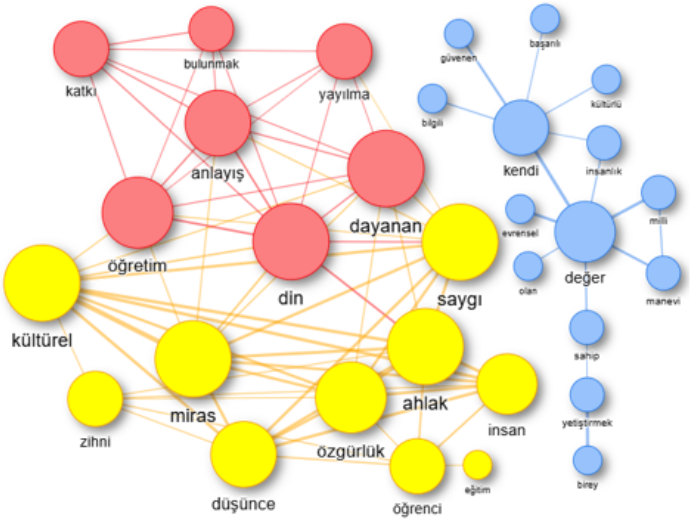
Şekil 9 (c)'ye göre ahlak, kültürel ve miras (468), kültürel, miras ve saygı (451), düşünce, özgürlük ve ahlak (425), insan, düşünce ve özgürlük (424), özgürlük, ahlak ve kültürel (416) kelimeleri Anadolu imam hatip liselerinin misyonlarında birbiri ardına en çok gelen üçlü n-gramlar olarak diğerlerinden daha ön plana çıkmıştır.

Şekil 9

Anadolu İmam Hatip Liseleri

(a) Kelime Bulutu

(b) Eş Birliktelikler



(c) Art Arda En Çok Gelen 25 Üçlü N-Gramlar ve Sayıları

ahlak-kültürel-miras (468), kültürel-miras-saygı (451), düşünce-özgürlük-ahlak (425), insan-düşünce-özgürlük (424), özgürlük-ahlak-kültürel (416), dayanan-bir-din (324), bir-din-öğretim (318), saygı-dayanan-bir (314), din-öğretim-anlayış (310), miras-saygı-dayanan (305), öğrenci-zihni-insan (294), zihni-insan-düşünce (285), anlayış-yayılma-katkı (276), öğretim-anlayış-yayılma (268), yayılma-katkı-bulunmak (267), millî-manevi-değer (245), problem-çözüm-üretebilen (161), başarılı-kendi-güvenen (153), bilgili-kültürlü-başarılı (151), kültürlü-başarılı-kendi (147), miras-saygı-duyan (136), yetiştirmek-için-var (135), evrensel-değer-özümsemek (131), kendi-güvenen-değer (125), olan-evrensel-değer (125)

Okul sayısı itibariyle 4. sırada bulunan çok programlı Anadolu liselerinin misyonları 1.776 kök/gövdeden ve toplamda 20.712 kelimeden meydana gelmiştir. Şekil 10 (a)'da birey (329), yetiştirmek (326), öğrenci (322), eğitim (256), değer (221), sahip (220), olarak (218), kendi (215), ilke (189), millî (187), Atatürk (170), bilgi (150), toplum (150), insan (141), sorumluluk (133), bağlı (132), çağdaş (131), beceri (128), ihtiyaç (126) ve inkılap (121) kelimelerinin misyonlarda en çok yer alan 20 kelime olduğu görülmektedir.

Çok programlı Anadolu liselerinin kelime eş birlikteliklerinin verildiği Şekil 10 (b) incelendiğinde ağ için 4 küme, 19 düğüm ve 26 kenar oluşturulduğu; yeşille mavi kümenin, ek olarak da mavi, kırmızı ve sarı kümelerinin birbirleriyle bağlantıda olduğu; diğer kümelerle bağlantısı olmayan, dışarda kalan bağlantısız bir küme olmadığı belirlenmiştir. Ağda en çok görülen eş birliktelikler ve ağırlıkları birey-yetiştirmek (1,00), Atatürk-ilke (0,84), eğitim-öğrenci (0,75), millî-değer (0,70), Atatürk-inkılap (0,62), ilke-inkılap (0,62) ikilileridir.

Şekil 10 (c)'ye göre Atatürk, ilke ve inkılap (118), ilke, inkılap ve bağlı (65), ihtiyaç, cevap ve verebilmek (53), gelişen, ihtiyaç ve cevap (48), millî, manevi ve değer (46) kelimeleri çok programlı Anadolu liselerinin misyonlarında birbiri ardına en çok gelen üçlü n-gramlardır.

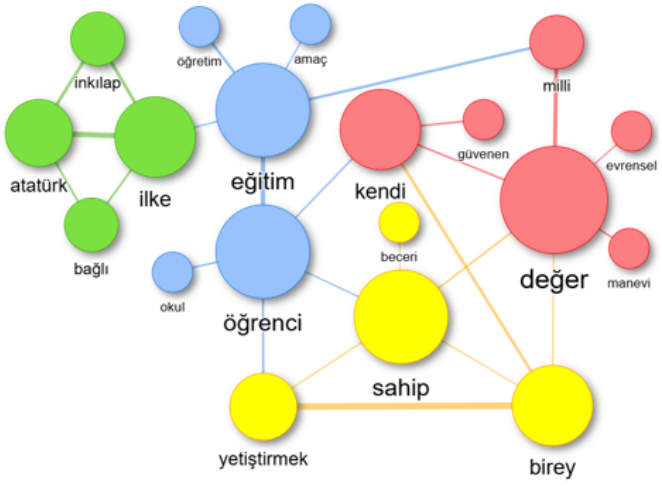
Şekil 10

Çok Programlı Anadolu Liseleri

(a) Kelime Bulutu

hak teknik gelişim düşünen programlı verebilmek
onlar düşünce görev yetişme mesleki bağlı öğrenci iletişim okul birey sahip ülke doğrultu hazırlamak alan dünya bilinç
çağ gelecek beceri tüm mutlu toplum öğretim manevi sosyal üst bütün lise
iyi bilgili amaç kurum yüksek yetiştirmek atatürk inkılap güvenen gelişen hizmet misyon
türk cevap evrensel kültürel ihtiyaç iş kendi seven yetenek özgüven olmak temel genel
yaratıcı
var gelişme bilimsel insan milli değer eğitim olarak çağdaş bilgi çevre olma
ortam olan saygılı teknoloji ilke sağlamak millet sorumluluk öğrenme gelişmek hayat açık çok
öğrenim uygun vatan kültür meslek nitelikli demokratik genç insanlık

(b) Eş Birliktelikler



(c) Art Arda En Çok Gelen 25 Üçlü N-Gramlar ve Sayıları

Atatürk-ilke-inkılap (118), ilke-inkılap-bağlı (65), ihtiyaç-cevap-verebilmek (53), gelişen-ihtiyaç-cevap (48), millî-manevi-değer (46), Türk-millî-eğitim (41), birey-olarak-yetişme (39), birey-olarak-yetiştirmek (37), cevap-verebilmek-beceri (36), millî-eğitim-temel (36), yetiştirmek-için-var (35), mesleki-teknik-eğitim (28), kendi-güvenen-birey (27), insan-hak-saygılı (25), yüzyıl-gelişen-ihtiyaç (25), güvenen-birey-olarak (24), vatan-millet-seven (24), ekip-çalışma-yatkın (22), birey-olma-sağlamak (21), bütün-öğrenci-öğrenme (21), olarak-yetişme-fırsat (21), birey-yetiştirmek-için (20), çağ-gelişen-ihtiyaç (20), olay-çok-yönlü (20), öğrenci-öğrenme-sağlamak (20), sahip-birey-yetiştirmek (20)

En fazla sayıda okul bulunan 2. tür olan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin misyonları 3.215 kök/gövdenin 83.695 kez kullanılmasıyla oluşturulmuştur. Şekil 11 (a)'ya göre misyonlarda en sık kullanılan 20 kelimenin yetiştirmek (1.458), birey (1.195), eğitim (1.193), öğrenci (1.065), mesleki (948), değer (937), sahip (911), ilke (803), millî (800), kendi (794), olarak (779), bilgi (766), ihtiyaç (760), beceri (695), teknik (617), Atatürk (602), alan (594), ülke (561), doğrultu (560) ve meslek (559) olduğu belirlenmiştir.

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin kelime eş birlikteliklerinin analizlerinin verildiği Şekil 11 (b)'ye göre ağda 4 küme, 22 düğüm ve 28 kenar bulunmaktadır. Mavi, yeşil ve kırmızı kümelerin birbirleriyle, kırmızının ise ayrıca sarı kümeyle bağlantıda olduğu görülmüştür. Bunlarla birlikte ağda bağımsız küme yer almamaktadır. Kümelerde diğerlerinden daha fazla sayıda görülen eş birliktelikler ve ağırlıkları şu şekilde meydana gelmiştir: mavi kümede mesleki-eğitim (0,78), öğrenci-eğitim (0,67), mesleki-teknik (0,62), eğitim-öğretim (0,61) ve eğitim-doğrultu (0,58), kırmızı kümede millî-değer (0,65) ve millî-amaç (0,49), yeşil kümede Atatürk-ilke (0,76), ilke-inkılap (0,59) ve Atatürk-inkılap (0,57), kırmızı kümeyle bağlantılı sarı kümede birey-yetiştirmek (1,00) ve bilgi-beceri (0,64).

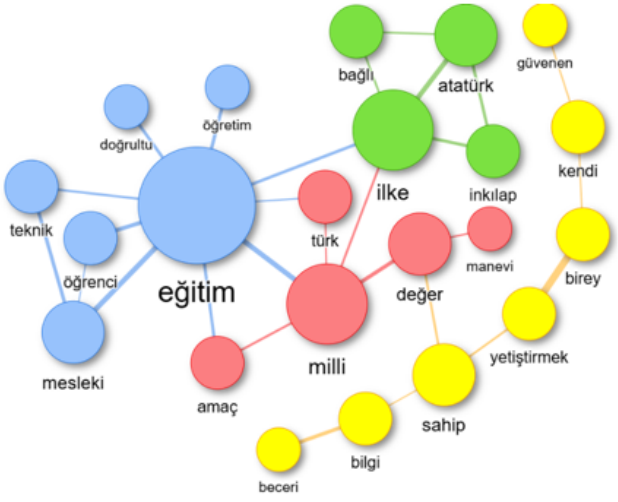
Şekil 11 (c)'ye göre Atatürk, ilke ve inkılap (441), Türk, millî ve eğitim (280), ilke, inkılap ve bağlı (237), mesleki, teknik ve eğitim (219), millî, manevi ve değer (194) kelimeleri mesleki ve teknik Anadolu liselerinin misyonlarında birbiri ardına en çok gelen üçlü n-gramlardır.

Şekil 11

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

(a) Kelime Bulutu

(b) Eş Birliktelikler



(c) Art Arda En Çok Gelen 25 Üçlü N-Gramlar ve Sayıları

Atatürk-ilke-inkılap (441), Türk-millî-eğitim (280), ilke-inkılap-bağlı (237), mesleki-teknik-eğitim (219), millî-manevi-değer (194), ihtiyaç-cevap-verebilmek (163), yetiştirmek-için-var (161), millî-eğitim-temel (151), birey-olarak-yetişme (129), gelişen-ihtiyaç-cevap (128), birey-olarak-yetiştirmek (103), millî-eğitim-genel (103), millî-eğitim-amaç (101), cevap-verebilmek-beceri (98), kendi-güvenen-birey (97), yüzyıl-gelişen-ihtiyaç (96), insan-hak-saygılı (95), mesleki-bilgi-beceri (93), güvenen-birey-olarak (89), birey-yetiştirmek-için (88), eğitim-temel-amaç (83), becerili-kendi-güvenen (79), bilgili-becerili-kendi (78), bilgi-beceri-sahip (77), manevi-değer-bağlı (71)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2024-2025 eğitim öğretim yılına ait verilerin analiz edildiği bu çalışmada, MEB'e bağlı lise seviyesindeki devlet okullarının misyon ifadeleri DDİ teknikleriyle incelenmiştir. Özel okullar, sayısı az olan özel eğitim meslek liseleri ile müzik ve sahne sanatları liseleri kapsam dışında tutulmuştur. 8.372 devlet lisesinden kurumsal web sitesinde misyon ifadesi bulunan 8.068 tanesiyle gerçekleştirilen bu çalışmada Anadolu liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, spor liseleri, güzel sanatlar liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, çok programlı Anadolu liseleri ile mesleki ve meknik Anadolu liseleri incelemeye konu olmuştur.

Tüm liselerin misyonlarında en çok kullanılan kelimelerin birey, yetiştirmek, öğrenci, değer, millî, Atatürk, ilke ve inkılap olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, Türkiye'deki eğitim kurumlarının ortak misyonunun millî ve manevi değerleri ön plana çıkararak Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bireyler yetiştirme amacına dayandığını ortaya koymaktadır. Bu da eğitim kurumlarının misyonlarının kurumsal amaç ve değerleri yansıtması gerektiğini vurgulayan Altıntop ve Altıntop (2024), Doğancan (2021), Taşar (2021) ve Çelik'in (1995) görüşleriyle tutarlılık göstermektedir.

Anadolu liseleri, fen liseleri ve çok programlı Anadolu liseleri misyon ifadeleri bakımından birbirlerine görece daha fazla benzerlik göstermektedir. Bunun temel nedeni, bu okul türlerinin ağırlıklı olarak genel akademik eğitim sunmaları ve öğrencileri belirli bir mesleğe doğrudan hazırlamaktan ziyade yükseköğretime yönlendirmeyi amaçlamalarıdır. Anadolu ve fen liselerinin mesleğe özgü bir uzmanlaşma taşımaması; misyonlarında akademik başarı, bilimsel düşünme ve çağdaş birey yetiştirme gibi ortak temaların öne çıkmasına yol açmaktadır. Çok programlı Anadolu liseleri ise bünyelerinde hem Anadolu lisesi hem de mesleki ve teknik lise programlarını barındırmakla birlikte, genel lise niteliği taşıyan programların etkisiyle misyon bakımından Anadolu ve fen liselerine yakınlaşmaktadır. Buna karşılık sosyal bilimler, spor, güzel sanatlar, Anadolu imam hatip ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri; belirli bir alan, değer sistemi veya mesleki yönelim etrafında yapılandıkları için daha özgün ve alan odaklı misyonlara sahiptir. Bu durum, söz konusu okul türlerinin misyonlarının hem birbirlerinden hem de genel eğitim veren Anadolu, fen ve çok programlı Anadolu liselerinin misyonlarından belirgin biçimde ayrıştığını ve lise türleri arasında program yapısı ve eğitim amaçlarına dayalı net bir misyon farklılaşması bulunduğunu göstermektedir. Genel olarak okul misyonlarında, bağlı bulundukları lise türüne uygun olarak ilgili alan ya da disiplinin temel gerekliliklerine odaklanılmış olduğu ve bunların ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Bu durumsa misyon ifadelerinin eğitim programlarıyla yakın ve güçlü bir ilişki içinde olduğu, her okul türünün kendine özgü hedef ve yönelimlerini yansıtması gerekliliği fikrini destekler niteliktedir (Day vd., 2011; Fullan, 2015; Kaplan vd., 2023; Küçükçene & Özdemir, 2022; Mthanti & Msiza, 2023; Norton, 2004; PennState Extension, 2025; Plaku & Shamasneh, 2025; Senge, 2006)

Bazı lise türlerinin misyon ifadelerinde ortak temalar bulunduğu da görülmüştür. Söz konusu benzerliklerin lise türlerinin kurumsal ve eğitim hedefleri, öğrenci profilleri ve sistemdeki konumlarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Örneğin Anadolu, fen, güzel sanatlar ve çok programlı Anadolu liselerinin misyonlarında ortak olarak çağın değişen ve gelişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmenin; Anadolu, fen ve güzel sanatlar liselerinin misyonlarında ise öğrencilerin bireysel yeteneklerini dikkate almanın vurgulandığı belirlenmiştir. Bu da Anadolu, fen, güzel sanatlar ve çok programlı Anadolu liselerinin öğrencilerini belirli ve dar bir mesleki role göre değil; onları değişen toplumsal, teknolojik ve akademik koşullara uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirme hedeflerinin olması şeklinde yorumlanabilir. Anadolu, fen ve güzel sanatlar liselerinin misyonlarındaki ortak temalarsa bu liselerin öğrenci merkezli ve potansiyel odaklı bir eğitim anlayışı benimsemelerinin, akademik başarıyı öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda desteklemeyi

önceliklerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Öte yandan Anadolu ve fen liselerinin misyonlarında iş birliği içinde çalışabilme, çevreyle iyi ve olumlu iletişim kurabilme, olaylara tarafsız yaklaşabilme; Anadolu, fen ve çok programlı Anadolu liselerinin misyonlarındaysa ekip çalışmasına yatkınlık ve olaylara çok yönlü bakabilme ortak temalar olarak belirginleşmiştir. Buradan hareketle Anadolu ve fen liselerinin ortak hedeflerinin öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra onların sosyal ve iletişimsel yeterliklerle donatılması olduğu ifade edilebilir. Anadolu, fen ve çok programlı Anadolu liselerinin misyonlarında birlikte görülen temalar ise bu okul türlerinin öğrencileri karmaşık problem durumlarıyla baş edebilen, farklı bakış açılarını dikkate alabilen ve ortak hedefler doğrultusunda birlikte üretebilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamasıyla açıklanabilir.

Benzerliklerin yanı sıra misyonlarda lise türlerine göre farklılaşan kavramların da var olduğu belirlenmiştir. Bu farklılaşmalar, okul türlerinin kuruluş amaçları, program yapıları ve öğrenci profillerinin doğal bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Örneğin fen liselerinin misyonlarında öz güvenli bireyler yetiştirme, problem çözmede bilimsel yöntemleri kullanma gibi bilişsel ve akademik yeterliklere sıkça vurgu yapılırken sosyal bilimler liselerinde sosyal bilim alanlarında ihtiyaç duyulan akademik donanıma sahip ve nitelikli bilim adamı (insanı) yetiştirme amacı öne çıkmaktadır. Spor liselerinde beden eğitimi ve spora yönelik yeterlikler, sportmenlik, disiplin, centilmenlik, takım ruhu, sosyal ve kültürel etkinliklere katılım ile ulusal ve uluslararası başarı vurguları dikkat çekmekte; bu durum spor eğitiminin etik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla birlikte ele alındığına işaret etmektedir. Güzel sanatlar liselerinin misyonlarında resim ve müzik alanları ile soyut düşüncelerin somutlaştırılmasına yapılan vurgu, bu okulların sanatsal yaratıcılığı ve estetik duyarlılığı merkeze alan eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Anadolu imam hatip liselerinde düşünce özgürlüğü, ahlaki ve kültürel değerlerin miras olarak benimsenmesi, bu değerlere dayalı bir din öğretimi anlayışının yaygınlaştırılması ve problem çözebilen, kendine güvenen bireyler yetiştirme hedefleriyle öne çıkarken çok programlı Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinde mesleki ve teknik eğitime yapılan güçlü vurgu, bu okulların öğrencileri istihdama ve uygulamaya dönük becerilerle donatmayı amaçlayan işlevsel rollerini açık biçimde yansıtmaktadır.

Misyonlarda sık kullanılan kelimelerden, kelime eş birlikteliklerinden ve üçlü n-gramlardan yola çıkarak çalışmaya konu sekiz lise türü için ayrı üç ortak misyon ifadesi üretilmiş ve ekler bölümünde Ek A'da sunulmuştur. Üretilen ortak misyon ifadeleri, misyon kavramının farklı lise türlerinde tekil ve sabit bir anlamdan ziyade okul türlerinin kurumsal kimliği, eğitimsel işlevi ve toplumsal rolü doğrultusunda yeniden inşa edilen dinamik bir söylem alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Kuramsal açıdan örgütlerin varoluş nedenlerini tanımlayan ve normatif bir çerçeve sunan lise misyonlarının aynı üst politika metinlerine dayanmasına rağmen uygulamada farklı okul türlerinde özgül anlam katmanları kazandığı da görülmektedir. Bu durum, merkezî bir sistem içinde yer alsalar dahi liselerin türlerine uygun kendi işlevsel alanlarına göre söylemsel farklılaşmalar geliştirebildiklerine işaret etmektedir. Öte yandan ortak ifadeler, lise misyonlarının yalnızca yönetsel ya da retorik metinler olmadığını; aksine eğitim sisteminde okul türlerine atfedilen toplumsal beklentilerin, ideolojik yönelimlerin ve pedagojik önceliklerin yoğunlaştığı söylemsel yapılar olduğunu doğrulamaktadır. Bu bağlamda misyon kavramı, merkezî eğitim politikaları ile okul türlerine özgü işlevler arasında bir arayüz işlevi görmekte; eğitimde birlik ve çeşitlilik arasındaki ilişkiyi görünür kılan önemli bir analitik araç görevi üstlenmektedir.

Misyonlarda sık geçen kelimeler, kelime eş birliktelikleri, üçlü n-gramlar ve her bir lise türü için üretilen üç ortak misyon ifadesinin analizlerinden elde edilen bulgular, eğitim politikalarının ve yönetim stratejilerinin geliştirilmesinde yol gösterici nitelikte önemli veriler sunmaktadır. Yapılan analizlerse yöneticiler tarafından misyon belirlenirken ortak hedeflerin yanı sıra lise türlerinin ve

amaçlarının dikkate alındığını, okulun amaçlarına uygun olarak misyonlarının oluşturulduğunu desteklemektedir. Başka bir deyişle bu çalışma, Türkiye'deki devlet liselerinin misyon ifadelerinin hem ortak temalar içerdiğini hem de lise türüne özgü ayırt edici unsurlar ve belirgin farklılıklar barındırdığını göstermektedir.

Misyon ifadelerinin lise türüne göre çeşitlenmesi; misyon oluşturma sürecinde okulun eğitim programının, öğrenci profilinin ve stratejik hedeflerinin yöneticiler tarafından dikkate alındığının bir göstergesidir. Bu, eğitimde stratejik liderlik ve yönetişimle ilgili literatürde öne çıkan görüşlerle uyumludur. Nitekim liderlerin misyon belirleme süreçlerine aktif katılımı; öğretmenlerin ve öğrencilerin misyonu sahiplenmesini, uygulamada tutarlılığı ve eğitimin kalitesini artırmaktadır (Day vd., 2011; Doygunel & Koprulu, 2022).

DDİ Tekniklerine İlişkin Çıkarım ve Yöntemsel Katkılar

Bu çalışmadaki DDİ teknikleri, eğitim kurumlarının kurumsal misyon söylemlerinin incelenmesine yönelik literatüre yöntemsel düzeyde katkılar sunmaktadır. Öncelikle çalışma, nitel doküman analizinin geleneksel betimsel ve tematik yaklaşımlarını, hesaplamalı metin analiziyle birleştirerek hibrit bir analiz çerçevesi önermektedir. Bu yaklaşım, nitel araştırmalarda sıkça eleştirilen yorumlayıcı öznelliğinin sınırlandırılmasına ve analiz sürecinin daha sistematik hâle getirilmesine olanak tanımıştır.

DDİ tekniklerinin kullanımı, çok sayıda okul misyonunun eş zamanlı olarak analiz edilmesini mümkün kılmış; bu sayede bireysel metin çözümlemelerinin ötesine geçilerek kurumsal söylem örüntülerinin görünür hâle getirilmesi sağlanmıştır. Kelime sıklıkları, eş birliktelikler ve üçlü n-gram yapıları aracılığıyla, misyon ifadelerinde öne çıkan kavramların yalnızca hangi sıklıkla değil, hangi bağlamlarda birlikte kullanıldığı da görünür kılınmıştır. Bu durum, eğitim kurumlarının değer ve önceliklerinin söylemsel düzeyde nasıl yapılandığına ilişkin daha bütüncül çıkarımlar yapılmasına imkân tanımıştır.

Araştırmanın yöntemsel katkılarından biri, DDİ tekniklerinin nitel doküman analizinde doğrulayıcı ve destekleyici bir işlevle kullanılabileceğini göstermesidir. Analiz sürecinde elde edilen istatistiksel çıktılar, araştırmacı yorumlarının temel dayanağı olarak kullanılmış; böylece yorumların metin verileriyle ilişkilendirilmesi sistematik biçimde sağlanmıştır. Bu yaklaşım, nitel analizlerde veri ile yorum arasındaki bağın daha güçlü biçimde kurulmasını sağlamaktadır.

Bununla birlikte çalışma, eğitim araştırmaları bağlamında DDİ'nin yalnızca büyük veri veya nicel içerik analizlerine özgü bir araç olmadığını; kurumsal belgeler gibi sınırlı ama anlam yüklü metinlerde de işlevsel biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, eğitim kurumlarının stratejik metinlerinin incelenmesine yönelik yeni yöntemsel açılımlar sunmakta ve benzer çalışmalara tekrarlanabilir bir analiz çerçevesi önermektedir.

DDİ tekniklerinin nitel araştırma paradigmasıyla uyumlu biçimde konumlandırılabileceğini gösteren bu çalışma, literatürde sıklıkla karşılaşılan nitel-nicel ayrımı tartışmalarına yöntemsel bir ara yol önermektedir. DDİ, bu araştırmada bir amaç değil; nitel doküman analizinin analitik gücünü artıran bir araç olarak kullanılmıştır. Bu yaklaşımın, eğitim yönetimi ve politika araştırmalarında kurumsal söylem analizlerine yönelik gelecekteki çalışmalara yöntemsel açıdan yol gösterici olacağı değerlendirilmektedir.

Son olarak bu çalışma, yapılandırılmamış metinsel verilerin DDİ teknikleri aracılığıyla analiz edilerek yönetsel karar süreçlerini destekleyecek anlamlı bilgilere dönüştürülebileceğini göstermektedir. Okul misyonları gibi nitel ve söylemsel içeriklerin sistematik biçimde çözümlenmesi,

karar süreçlerinin yalnızca sayısal ve yapılandırılmış verilerle sınırlı olmadığını; aksine örgütlerin stratejik yönelimlerini, kurumsal kimliklerini ve değerlerini analiz edebilen sosyoteknik bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, metin madenciliği ve karar destek sistemleri yaklaşımlarını eğitim yönetimi bağlamında bir araya getirmekte, DDİ'nin kamu ve eğitim örgütlerine uygulanabilirliğini genişleterek alanlar arası yöntemsel katkı sağlamaktadır.

Öneriler

Yöneticiler misyon belirleme sürecinde okulun eğitim programını, öğrenci profilini, toplumsal beklentileri ve paydaş görüşlerini dikkate almalı; misyonlarda bunları açık biçimde yansıtan kavramlara yer vermelidirler. Ayrıca tüm lise türlerinin misyonlarında ortak olan millî ve manevi değerlere vurgu, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık gibi güçlü temalar korunmalı, somut hedeflerle desteklenmeli ve sürdürülmelidir. Aşağıda yöneticilere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Yöneticilere Yönelik Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular Anadolu, fen ve çok programlı Anadolu liselerinin misyonlarında benzerlik olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, MEB tarafından okullara sunulan rehberliğin bu okul türlerinde daha standart bir yapı oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak özel programlı liselerde (spor, güzel sanatlar, Anadolu imam hatip, mesleki ve teknik Anadolu lisesi gibi) misyon ifadelerinin belirgin biçimde farklılaştığı da görülmüştür. Bu nedenle MEB, her lise türü için özel misyon geliştirme kılavuzlarının yanı sıra misyon ifadelerinde ölçülebilir ve izlenebilir hedeflere yönelik standartlar geliştirmelidir. Ayrıca misyon metinlerinin periyodik güncellenmesine yönelik bir ulusal stratejik uyum takibi modeli oluşturulması önerilebilir.

Okul yöneticileri, misyonlarını periyodik olarak gözden geçirerek değişen toplumsal ihtiyaçlara, öğrenci profillerine ve eğitim politikalarına uyumlu hâle getirmelidirler. Misyon güncellemeleri hem kurumun amaçlarının netleşmesine hem de paydaşların beklentilerinin karşılanmasına katkı sağlayacaktır. Öte yandan misyon geliştirme sürecine öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşların aktif katılımı da sağlanmalıdır. Bu yaklaşım, misyonun kuruma özgü ve motive edici olmasını güçlendirirken kurum kültürünü pekiştirecektir.

Bunlarla birlikte okul yöneticileri, misyon ifadelerini sadece genel ilke ve değerlerle sınırlı bırakmamalı; aynı zamanda somut ve ölçülebilir hedefler, stratejik öncelikler ve başarı göstergeleri ile ilişkilendirmelidirler. Bu şekilde oluşturulan misyonlar hem yöneticiler hem öğretmenler hem de öğrenciler için bir yol haritası işlevi görecektir. Ek olarak lise türlerine göre ortak misyon ifadeleri geliştirilerek kurumlar arası iş birliği ve iyi uygulama örnekleri paylaşılabilir. Bu yöntem, farklı lise türlerinde standartlaşmış değerler ve amaçlar oluştururken özgünlükten de ödün vermemeyi sağlayacaktır.

Misyonlar; öğrencilerin millî, manevi ve kültürel değerlere bağlı, Atatürk ilke ve inkılaplarına uygun biçimde yetişmesine katkı sağlayacak biçimde şekillendirilmelidir. Bu hem toplumsal sorumluluk hem de eğitim sisteminin uzun vadeli hedefleri açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca misyonların etkinliği düzenli olarak izlenmeli, değerlendirilmeli ve bunun için mekanizmalar oluşturulmalıdır. Misyonların öğrenci performansı, öğretmen memnuniyeti ve okul kültürü üzerindeki etkiler gözlemlenmeli ve elde edilen veriler doğrultusunda misyonlarda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Sosyal bilimler liselerinin misyonlarındaki "bilim adamı" ifadesi kullanıldığı belirlenmiştir. Bu ifadenin tercih edilmesi, kurumsal söylemin toplumsal cinsiyet boyutu açısından dikkat çekici

bir unsur olarak değerlendirilebilir. Türkçede uzun süre yaygın biçimde kullanılan bu ifade, bilimsel üretimi tarihsel olarak erkeklikle ilişkilendiren yerleşik bir dilsel geleneğin izlerini taşımaktadır. Her ne kadar bu kullanım bilinçli bir dışlama amacı taşımıyor olsa da dilin toplumsal algıları yeniden üreten bir araç olduğu dikkate alındığında, bilimsel rolleri örtük biçimde erkek kimliğiyle özdeşleştiren bir anlam dünyasına işaret edebilmektedir. Eğitim kurumlarının misyon metinleri, yalnızca akademik hedefleri değil aynı zamanda öğrencilere sunulan değerler ve rol modelleri de yansıttığından, "bilim insanı" gibi cinsiyet kapsayıcı ifadelerin tercih edilmesi bilimsel üretimin tüm bireyler için eşit biçimde erişilebilir olduğu mesajını güçlendirebilir. Bu doğrultuda eğitsel söylemin kapsayıcılığını artırma ve güçlendirme potansiyeli taşıyan okul misyonlarının toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde gözden geçirilmesi ve bunun kurumsal bir politika olarak benimsenmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada DDİ teknikleri ile 8.068 okulun misyonu analiz edilmiştir. Gelecek araştırmalarda ise farklı metin madenciliği, duygu analizi ve makine öğrenmesi gibi yöntemlerle misyon ifadelerinin derinlemesine anlamlandırılması sağlanabilir. Ayrıca misyonların eğitim kurumlarının öğretim kalitesine ve öğrenci performansına etkileri üzerine nicel analizler gerçekleştirilebilir. Bunlarla birlikte okul misyonlarının zaman içindeki değişim veya dönüşümleri incelenebilir. Araştırmacılar, farklı yıllarda alınan misyon verilerini karşılaştırarak bu misyonların eğitim politikaları, toplumsal değişimler ve müfredat yenilikleri doğrultusunda nasıl evrildiğini inceleyebilirler. Bu yolla, misyonların sürdürülebilirliği ve kurumsal uyumuna ilişkin önemli bulgular sağlanabilir.

Bu çalışmada misyonların lise türlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Farklı lise türleri ve programları arasındaki misyon farklılıklarının öğrenci çıktıları, toplumsal değerlerle uyumu ve eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik araştırmalar yürütülebilir. Misyon ve pedagojik uygulamalar arasındaki ilişkileri incelemek üzere misyon ifadelerinin öğretim stratejileri, öğretmen davranışları ve öğrenci kazanımları ile ilişkileri araştırılabilir. Böylece misyonların sadece yazılı bir belge değil aynı zamanda eğitim uygulamalarına dönüştürülebilen bir rehber olduğu daha iyi ortaya konulabilir. Ayrıca ulusal ve uluslararası karşılaştırmalar yapılarak farklı eğitim sistemlerinin misyon belirleme yaklaşımları analiz edilebilir.

Extended Summary

Introduction

Mission statements function as strategic instruments that define the core values, purpose, and longterm direction of institutions. In educational contexts, they describe not only what schools currently do but also how they position themselves for future development. In Türkiye, high schools operate within a centralized education system while maintaining different institutional orientations. Despite this diversity, they generally share the overarching aim of educating individuals in line with national education goals and contemporary societal needs. School mission statements are publicly available on institutional websites and provide valuable insight into how schools conceptualize their roles.

Existing literature on school mission statements reveals several limitations. The studies conducted are based on small data sets, focus on a single school type, or employ manual qualitative approaches. Largescale comparative analyses across multiple school types remain limited. Moreover, the application of Natural Language Processing (NLP) techniques in educational mission analysis is still rare, particularly in Türkiye. This creates a significant gap in understanding institutional discourse at scale. This study contributes to the literature by providing one of the first largescale NLPbased analyses of school mission statements in Türkiye.

Research and Methodology

This study adopts a qualitative research design based on document analysis, supported by NLP techniques. The dataset includes mission statements from 8,068 out of 8,372 public high schools active in the 20242025 academic year. The study covers 8 types of high schools: Anatolian High Schools, Science High Schools, Social Sciences High Schools, Sports High Schools, Fine Arts High Schools, Anatolian Imam Hatip High Schools, MultiProgram Anatolian High Schools, and Vocational and Technical Anatolian High Schools.

NLP techniques are employed to enable the scalable and systematic analysis of large, unstructured textual datasets that are difficult to process manually. Within this framework, word frequencies, word cooccurrences, and trigram structures were analyzed to identify dominant concepts and relational patterns across the corpus of institutional texts. By integrating qualitative document analysis with computational methods, the study enhances both interpretive depth and scalability.

To capture the general profile of different types of high schools in Türkiye and to reveal differences among them, the sample size was maximized by including all available mission statements in the analysis. The study sought to answer the following questions:

- Which words are most frequent in mission statements across different types of high schools?
- Which word cooccurrences are most frequent in mission statements across different types of high schools?
- Which trigrams are most frequent in mission statements across different types of high schools?
- Do the prominent words, word cooccurrences, and trigrams differ across high school types?
- Can common mission statements be identified across different types of high schools?
- Do mission statements vary by high school type?
- Are mission statements determined by administrators in alignment with the type of high school?

Findings

Across all school types, mission statements commonly emphasize concepts such as "individual," "student," "to educate," "value," "national," and "Atatürk's principles and reforms." This indicates a shared ideological and educational framework rooted in national values and the broader objectives of the Turkish education system. Frequent cooccurrence patterns (e.g., "Atatürkprinciple") and trigrams (e.g., "Atatürk-principlerevolution") further reinforce the dominance of national education discourse in institutional missions.

The analysis reveals both similarities and differences across school types. The shared elements reflect a common mission framework emphasizing national and moral values as well as commitment to Atatürk's principles and reforms. At the same time, differences emerge in line with the specific characteristics and objectives of each school type. Overall, the findings suggest that administrators take into account national education goals, institutional type, and schoolspecific objectives in the formulation of mission statements.

While general academic high schools (Anatolian, Science, and MultiProgram Anatolian High Schools) exhibit relatively similar mission structures, specialized schools demonstrate clearer differentiation aligned with their institutional purposes. Anatolian High Schools emphasize individual development, academic success, adaptability, and teamwork. Science High Schools focus on scientific thinking, problemsolving, talent development, and academic excellence. Social

Sciences High Schools highlight literature, social sciences, cultural continuity, and foreign language competence. Sports High Schools prioritize athletic development, discipline, teamwork, and national representation in sports. Fine Arts High Schools emphasize creativity, artistic talent, and aesthetic expression in music and visual arts. Anatolian Imam Hatip High Schools focus on moral, religious, and cultural values alongside intellectual development. MultiProgram Anatolian High Schools combine general education goals with flexibility and responsiveness to student needs. Vocational and Technical Anatolian High Schools emphasize professional skills, technical competence, and workforce readiness.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The findings indicate that public high school mission statements in Türkiye are shaped by a shared value framework centered on national identity, moral values, and Atatürk's principles. At the same time, mission statements reflect institutional differentiation based on school type, curriculum structure, and educational objectives. General academic high schools tend to emphasize broad educational goals and preparation for higher education, while specialized schools develop more focused missions aligned with disciplinary or vocational domains. This demonstrates that mission statements are both standardized and contextsensitive. Overall, mission statements function not merely as administrative declarations but as discursive structures that reflect institutional identity, educational priorities, and ideological orientation. These patterns highlight a dual structure between centralized policydriven standardization and institutionspecific differentiation in educational discourse.

Methodological Contributions of NLP

This study demonstrates that NLP techniques can function as a confirmatory and supportive tool in qualitative document analysis by strengthening the link between computational outputs and researcher interpretation. Accordingly, it contributes methodologically to the analysis of institutional mission statements in education. By integrating descriptive and thematic qualitative document analysis with computational text analysis, the proposed hybrid framework reduces interpretive subjectivity and enhances systematicity and replicability.

Through NLP, multiple school mission statements were analyzed simultaneously, and word frequencies, cooccurrence patterns, and trigram structures revealed not only dominant concepts but also their contextual relationships. This enables a more comprehensive understanding of institutional values and priorities. In this respect, NLP is positioned beyond a qualitativequantitative dichotomy and is proposed as part of a replicable framework for analyzing strategic educational texts. Overall, the findings suggest that unstructured textual data can be transformed into meaningful insights through NLP, supporting decisionmaking processes in educational management and policy, and offering a methodological reference for future studies on institutional discourse.

Recommendations

Mission statements should be developed in alignment with curriculum structures, student profiles, and stakeholder expectations. While shared national values such as Atatürk's principles should be preserved, they should be complemented with concrete and measurable institutional objectives. Regular updates and stakeholder participation are recommended to ensure relevance, inclusivity, and institutional ownership.

The Ministry of National Education should develop schooltypespecific guidelines for mission statement formulation. In addition, periodic review mechanisms should be established to ensure consistency, relevance, and alignment with evolving educational goals. Mission statements should also be linked to measurable indicators such as student achievement, teacher satisfaction, and school climate in order to enhance their functional and evaluative value.

Future research should employ more advanced NLP techniques, including sentiment analysis and machine learning approaches. Longitudinal and comparative studies examining the relationship between mission statements and educational outcomes are also recommended. Furthermore, international comparative research would contribute to a broader understanding of institutional mission formation across different education systems.

Yazar Katkıları: 1. yazarın katkı oranı %60, 2. yazarın katkı oranı %40'tır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma, Etik Kurulu Onayı gerektirecek türden bir çalışma değildir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yapay zekâ, çalışmanın herhangi bir yerinde kullanılmamıştır.

Kaynakça

Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*, 39-56. https://doi.org/10.9779/pauefd.452829

Altıntop, M., & Altıntop, M. (2024). İletişim fakültelerinin misyon ve vizyon metinlerinin içerik analizi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 20-53. https://doi.org/10.54971/synergy.1482659

Atabay, E. (2025). *EkşiVeri 1.0.5: R-Shiny entegrasyonlu akıllı veri analizi ve analitiği uygulaması (1.0.5)*. Tourism Analytics. https://doi.org/10.5281/zenodo.14628634

Baek, Y. M., Ihm, J., & Kang, C. H. (2023). Does mission concreteness make a difference in nonprofit performance? Automated text analysis approach to the importance of concrete mission statements. *Nonprofit Management & Leadership, 34*(2), 409-431. https://doi.org/10.1002/nml.21570

Bali, V. A., & Higgins, D. (2023). More than meets the eye? Using text analytic techniques to unpack school mission statements. *SAGE Open, 13*(4), Article 21582440231218495. https://doi.org/10.1177/21582440231218495

Biler, G. (2021). *Vizyon belirleme nedir? Kişisel vizyon belirleme*. https://www.iienstitu.com/blog/vizyon-belirleme

Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi, 1*(1), 47-53. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108743

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement* (1st ed.). McGraw-Hill Education.

Dede, E. (2022). Kamu ortaokullarının ve özel ortaokulların misyon ifadelerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*(1), 25-43. https://doi.org/10.37217/tebd.953253

Doğancan, S. (2021). *Vizyon ve misyon nedir?* https://seldadogancan.com/vizyon-ve-misyon-nedir/

Doygunel, A., & Koprulu, F. (2022). A study of the roles of school administrators in increasing the quality of school life through social responsibility projects in primary schools. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 969638. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.969638

Emen, N., Polat, G., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2019). İmam Hatip Liselerinin misyon, vizyon ve değerler bağlamında karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(2), 14-28. https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/article/577883

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2004). *Strategy maps: Converting intangible assets into tangible outcomes.* Harvard Business School Press.

Karaca, M. F., & Bayır, Ş. (2024). Türkçe doğal dil işleme: Ses bilgisi ve morfolojik analiz. *Journal of Innovative Engineering and Natural Science*, *4*(2), 448-465. https://doi.org/10.61112/jiens.1472513

Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). Marketing management (15th ed.). Pearson Education.

Küçükçene, M., & Özdemir, M. (2022). Eğitim yönetimi anabilim dalı misyon ifadelerinin kimlik bağlamında incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi, 12*(3), 424-436. https://doi.org/10.2399/yod.21.870606

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2017). *İmam hatip okulları kuruluş yıl dönümü*. https://dogm.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. (2025). *Sıkça sorulan sorular.* https://mtegm.meb.gov.tr/www/sss.php

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Mesleki eğitim süreci: Okul türleri ve programları*. Mesleğim Hayatım. https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/okul-turleri-ve-programlari

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Ortaöğretim kurumlarının amaçları*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/11115926_10_EKYM-YENY_OKUL_TURLERY.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2023/2024*. Strateji Geliştirme Başkanlığı.https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20232024/icerik/629

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Okullar ve diğer kurumlar*. https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php

Mion, G. (2024). Mission statement and social impact: Shedding light on the organizational purpose. *Journal of Business Ethics, 158*(3), 567-589. https://doi.org/10.1007/s10551-023-05090-2

Mumuni, A., & Mumuni. F. (2025). Automated data processing and feature engineering for deep learning and big data applications: A survey. *Journal of Information and Intelligence, 3*(2), 113-153. https://doi.org/10.1016/j.jiixd.2024.01.002

Mthanti, B. J., & Msiza, P. (2023). The roles of the school principals in the professional development of teachers. *International Journal of Educational Leadership and Management, 11*(1), Article 2267934. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2267934

Muslu, Ş. (2014). Örgütlerde misyon ve vizyon kavramlarının önemi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 3*(5), 150-171. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/84796

Özdemir, M. (2013). Resmi genel liselerin eğitsel amaçlarının "misyon" cümlelerine dayalı olarak çözümlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(Özel Sayı 1), 281-293. https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/article/101847

PennState Extension (2025). *Tips for how to develop the organizational mission statement.* https://extension.psu.edu/tips-for-how-to-develop-the-organizational-mission-statement/

Plaku, A. K., & Shamasneh, M. (2025). The role of leaders in shaping school culture. *Frontiers in Education*, *10*, Article 1541525. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541525

Porter, M. E. (1998). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. The Free Press.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Harvard Business Review.

Startupcentrum. (2021). *Vizyon ve misyon nedir*? *Nasıl belirlenmelidir*? https://media.startupcentrum.com/tr/vizyon-misyon/

Şahin, M. (2022). The problems and opportunities of hybrid education for school management. *Education Quarterly Reviews, 5*(4), 96-103. https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.575

Taşar, H. H. (2021). Fen liselerinin vizyon, misyon ve değer ifadelerinin incelenmesi: Ankara ili örneği. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 10*(28), 205-224. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/article/955637

Tolentino, J. C. G., & Miranda, J. P. P. (2025). Insights from the vision-mission statements of Philippine and other ASEAN universities: A K-means clustering analysis. *IAES International Journal of Artificial Intelligence, 14*(4), 3386-3394. https://doi.org/10.11591/ijai.v14.i4.pp3386-3394

Zemberek. (2007). Açık Kaynak Kodlu Türkçe Doğal Dil İşleme Kütüphanesi Zemberek Ekibi. *Zemberek: Açık kaynak kodlu Türkçe doğal dil işleme kütüphanesi* [Yazılım]. http://code.google.com/p/nzemberek

Ekler

Ek A.

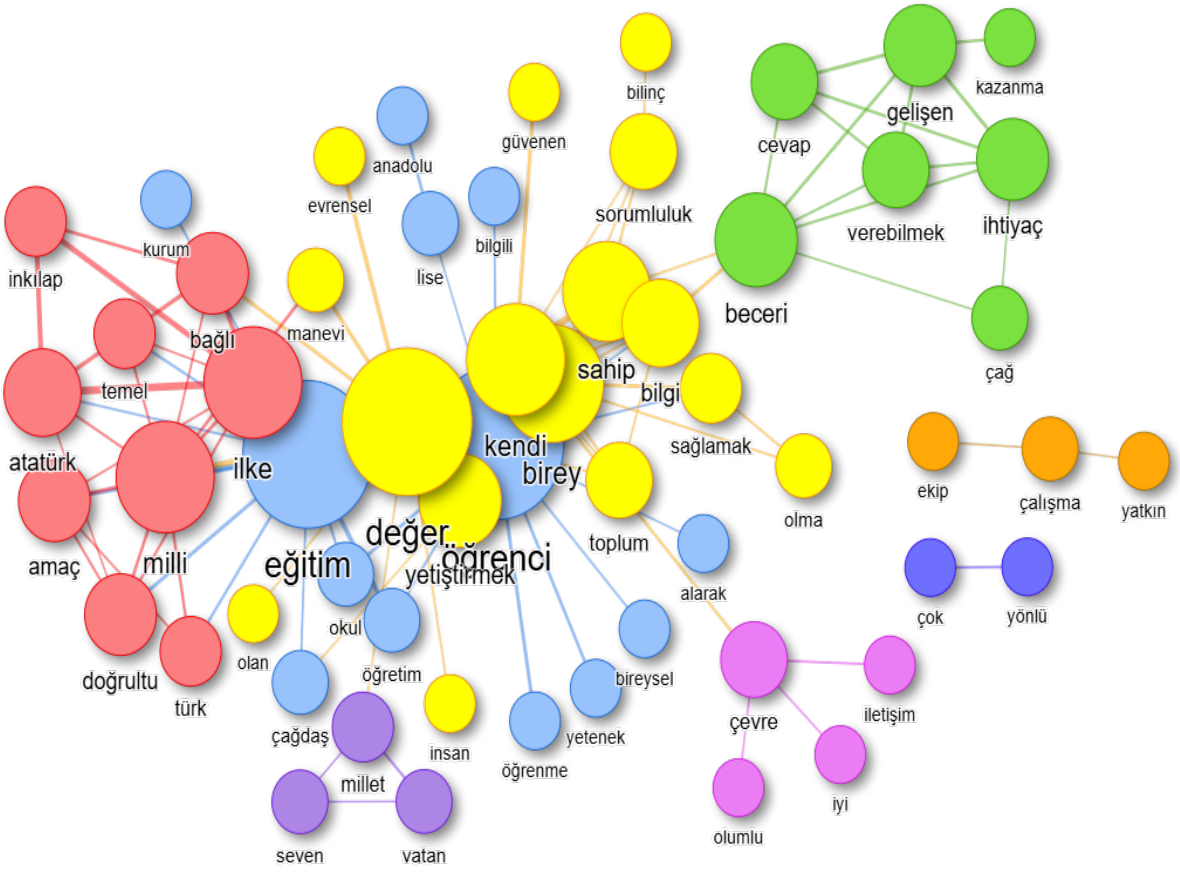
Okul Türleri İçin Üretilen 3 Ortak Misyon İfadesi

Okul Türü	Misyon İfadeleri
Anadolu Lisesi	•Türk Millî Eğitiminin temel amacı doğrultusunda Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, millî ve manevi değerlere sahip çıkan, çağın gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireyler yetiştirmek. •Öğrencilerin bireysel yeteneklerini dikkate alarak bilgili, becerili ve öz güvenli, ekip çalışmasına yatkın bireyler olarak yetişmelerini sağlamak. •Öğrencileri olaylara çok yönlü ve tarafsız bakabilme becerisi kazanmış, çevresiyle iyi ve olumlu iletişim kurabilen, görev ve sorumluluk bilinci olan, gelişen teknolojiyi izleyip kullanabilen ve liderlik özelliklerine sahip bireyler olarak hayata hazırlamak.
Fen Lisesi	•Atatürk ilke ve inkılaplarına, millî ve manevi değerlere bağlı, insani değerlere sahip çıkan, iş birliği ve ekip çalışmasına yatkın, bireysel yetenekleri dikkate alan bir eğitim anlayışıyla bireyler yetiştirmek. •Öğrencilerin öz güvenli olma, çevresiyle iyi ve olumlu iletişim kuracak davranışları kazanma, çok yönlü ve tarafsız bakabilme becerilerini geliştirmek. •Problem çözme ve bilimsel yöntem kullanma becerilerini birleştirerek çağın gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilen, iyi ve olumlu bir çevre içinde yeni teknolojileri kullanabilen bireyler yetiştirmek.
Sosyal Bilimler Lisesi	•Edebiyat ve sosyal bilimler alanında ihtiyaç duyulan, geçmiş ile gelecek arasında sağlam köprüler kuran, yabancı dil becerileriyle donanmış, üstün nitelikli bilim insanları yetiştirmek. •Türkçeye sahip çıkan, onu bilim ve teknik diliyle buluşturan bir eğitim anlayışını benimseyerek çağdaşlaşan, ahlaken, ruhen ve zihnen olgunlaşmış Türkiye sevdalısı bilinçli nesiller yetiştirmek. •Akademik donanımı olan, en az iki yabancı dili etkin kullanabilen, insani ve millî değerlere sahip, sosyal yönü güçlü, toplumun ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkı sağlayacak bireyler yetiştirmek.
Spor Lisesi	•Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, spor disiplinini ve centilmenliği benimsemiş, her türlü sportif, sosyal ve kültürel etkinlikte başarılı olmak için hevesli, kararlı ve azimli bireyler yetiştirmek. •Beden eğitimi ve spor alanında takım ruhu ve dayanışma alışkanlığı kazandırılarak uluslararası yarışmalarda ülkemizi başarıyla temsil edebilen sağlıklı sporcular yetiştirmek. •Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik yeniliklere açık, yaratıcı ve üretken; toplumsal sorunlara duyarlı, millî ve manevi değerlere bağlı, vatan millet sevgisiyle dolu, çağdaş bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.
Güzel Sanatlar Lisesi	•Çağın değişen ve gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için günümüz teknolojisini kullanarak akademik ve mesleki becerileri kazanmış, sosyal ve kültürel alanda aktif olarak yer alan bireyler yetiştirmek. •Resim ve müzik alanındaki bireysel yetenekleri dikkat alarak öğrencilere soyut duygu ve düşüncelerini somuta dönüştürebilme becerisi kazandıran güzel sanatlar eğitimi sunmak. •Öğrencilerin kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak yeteneklerini geliştirirken yeni ilişkiler ortaya çıkarabilen, özgün düşünebilen, sanatı yaşayan ve üreten bireyler olmalarını sağlamak.

Okul Türü	Misyon İfadeleri
Anadolu İmam Hatip Lisesi	•Düşünce özgürlüğünü ve ahlaki değerleri benimseyen; insana, düşünceye, özgürlüğe, ahlaka ve kültürel mirasa saygıya dayanan din anlayışının yayılmasına katkıda bulunacak, millî ve manevi değerlere bağlı kişilikli bireyler yetiştirmek. •Yaşanan hayatı yorumlayabilen, problemlere çözüm üretebilen, farklılıkları doğal zenginlik kabul edip bunlardan yararlanmayı hedefleyen, bilgili, kültürlü ve kendine güvenen fertler yetiştirmek. •Evrensel değerleri özümsemiş, tabiatı tahrip değil imar eden, sorun değil çözüm üreten, yüksek karakterli ve nitelikli insanlar yetiştirmek.
Çok Programlı Anadolu Lisesi	•Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı kalarak millî ve manevi değerleri benimseyen, gelişen ihtiyaçlara cevap verebilecek bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmek. •İnsan haklarına saygılı, vatan ve milletini seven, ekip çalışmasına yatkın, sosyal ve kültürel değerleri benimseyen, iyi ve olumlu iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirmek. •Çağın gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için bireysel yetenekleri dikkate alan, öğrencilere kendine güvenen bireyler olarak yetişme fırsatı tanıyan, Türk millî eğitiminin temel amaçlarını gerçekleştiren bir okul olmak.
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	•Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı kalarak Türk millî eğitiminin temel amaçları doğrultusunda millî manevi değerlere sahip ve bağlı bireyler yetiştirmek. •Gelişen yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek, bilgi ve becerilerle donatılmış, kendine güvenen bireyler olan öğrenciler yetiştirmek. •Teknolojik gelişmeleri yakından takip eden, ekonomik, sosyal ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan ve geliştiren, sürekli kendini yenileyen nitelikli bireyler yetiştirmek.

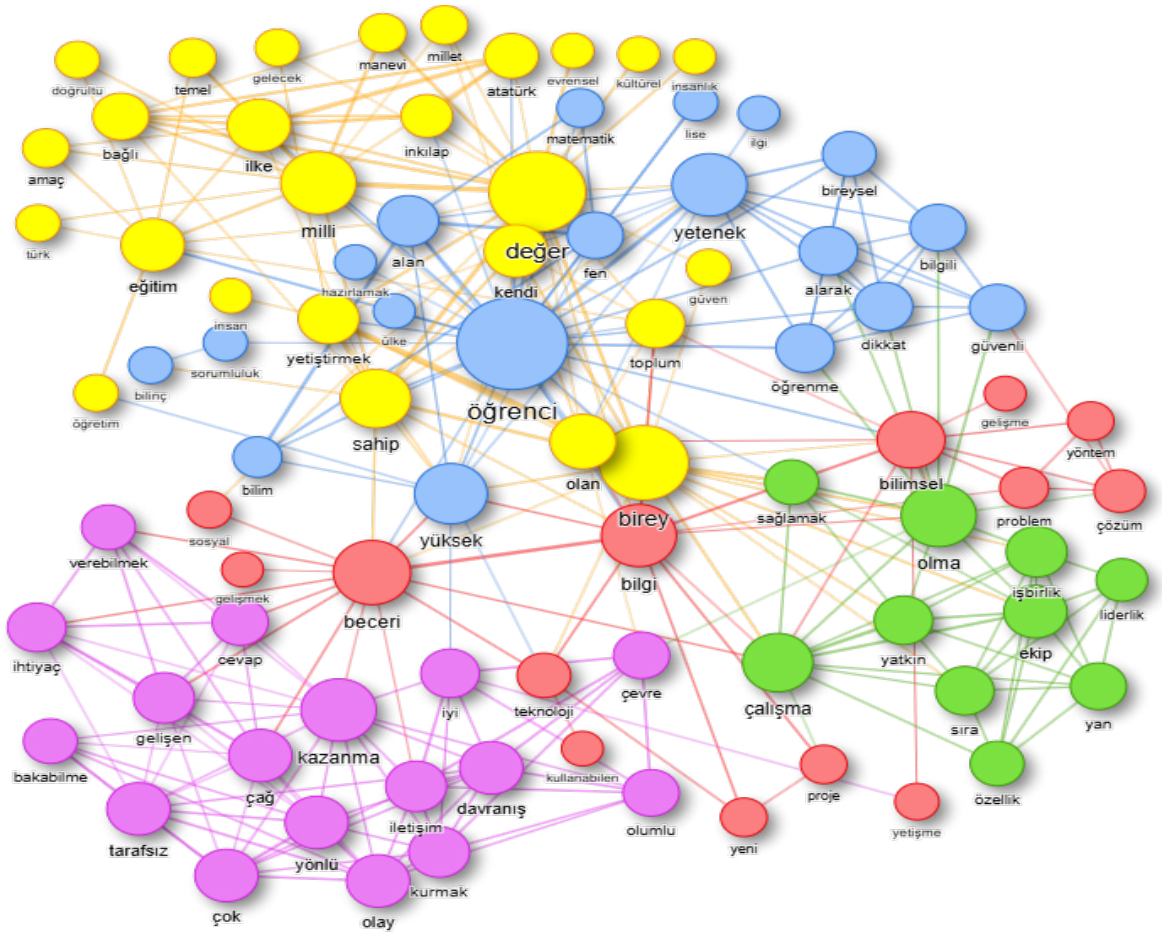
Ek B.

Anadolu Liseleri Eş Birliktelik Ağı



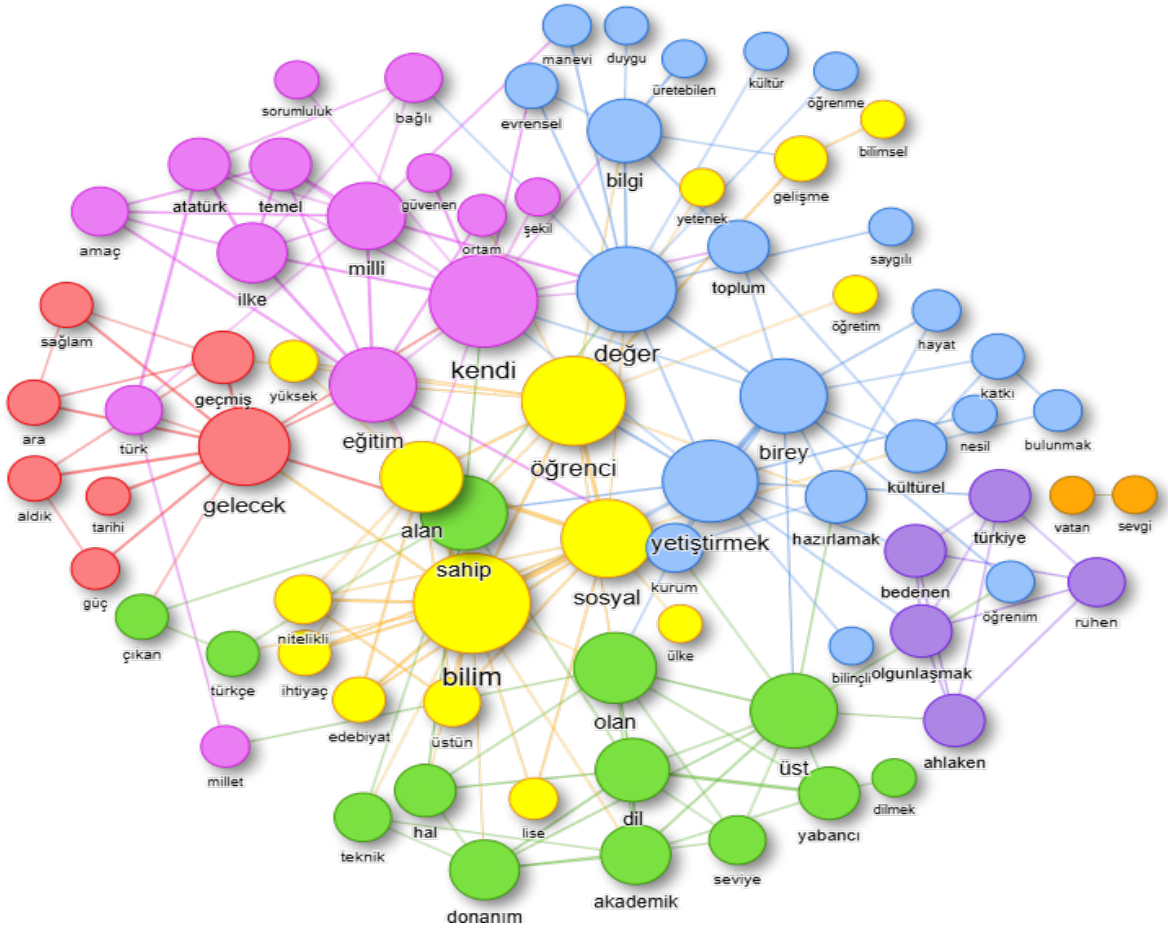
Ek C.

Fen Liseleri Eş Birliktelik Ağı



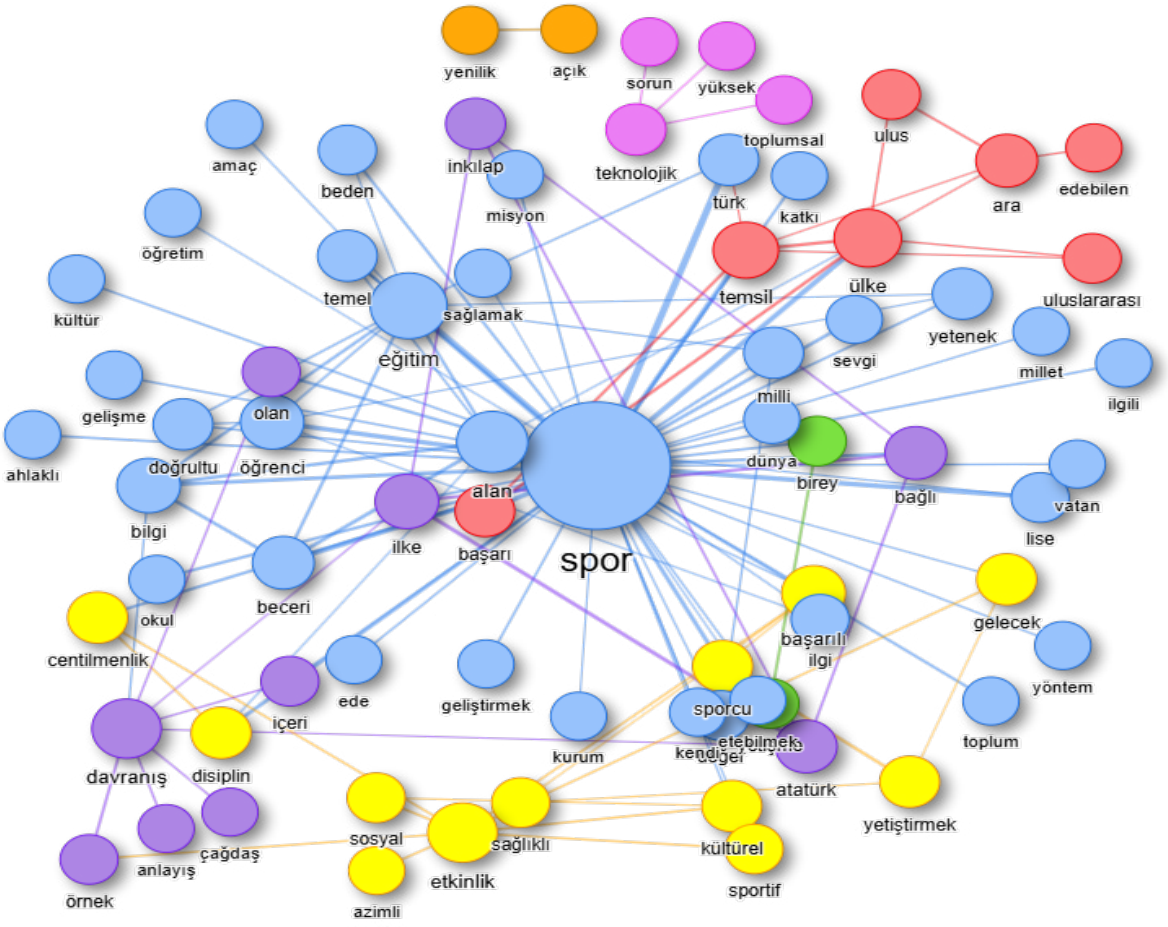
Ek D.

Sosyal Bilimler Liseleri Eş Birliktelik Ağı



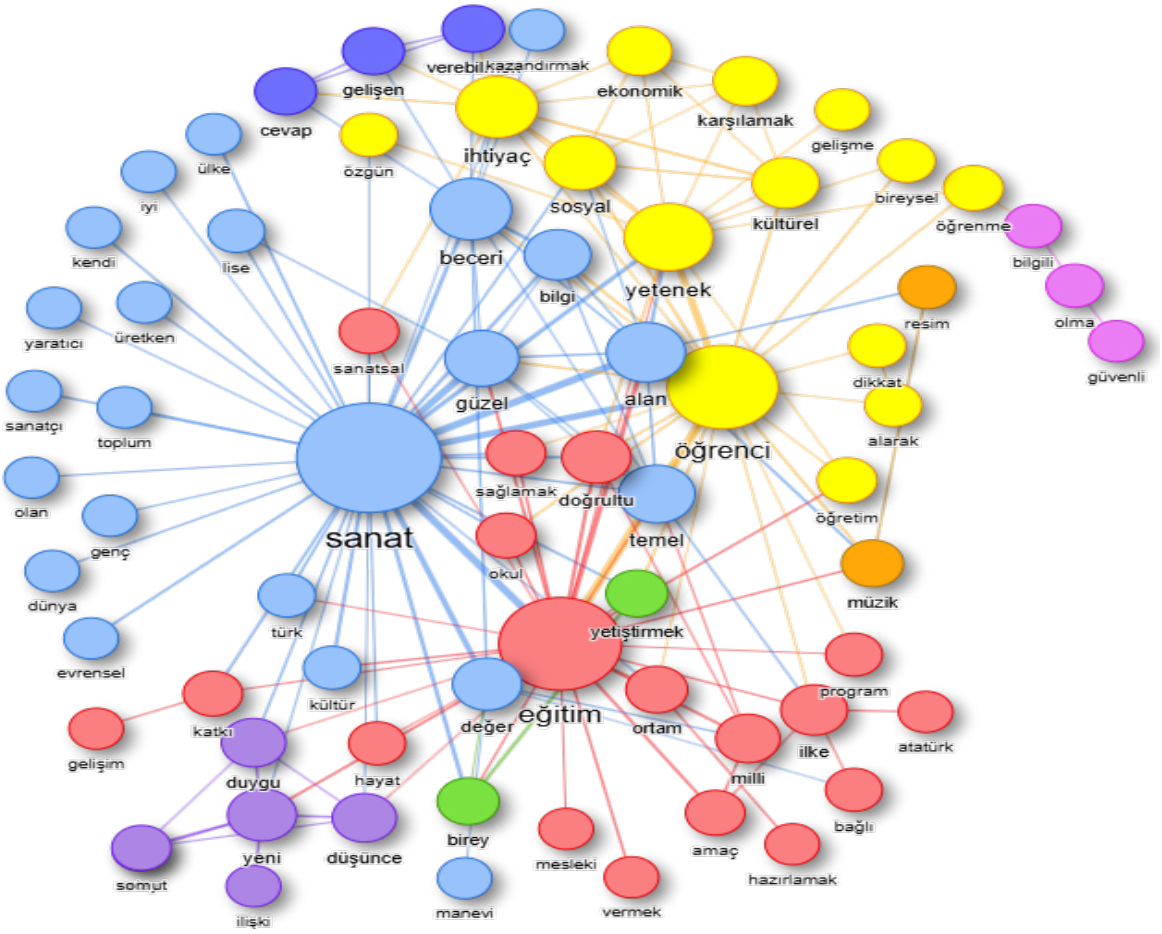
Ek E.

Spor Liseleri Eş Birliktelik Ağı



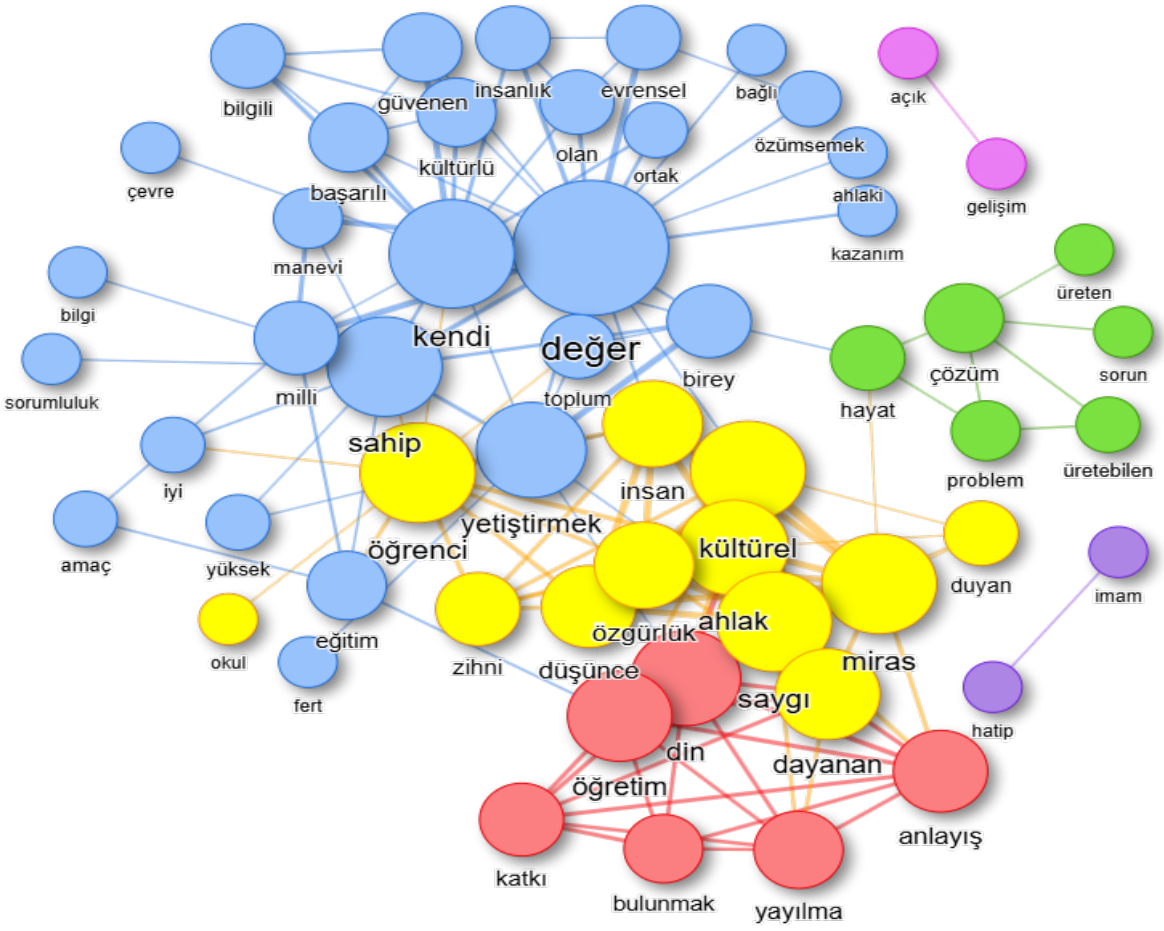
Ek F.

Güzel Sanatlar Liseleri Eş Birliktelik Ağı



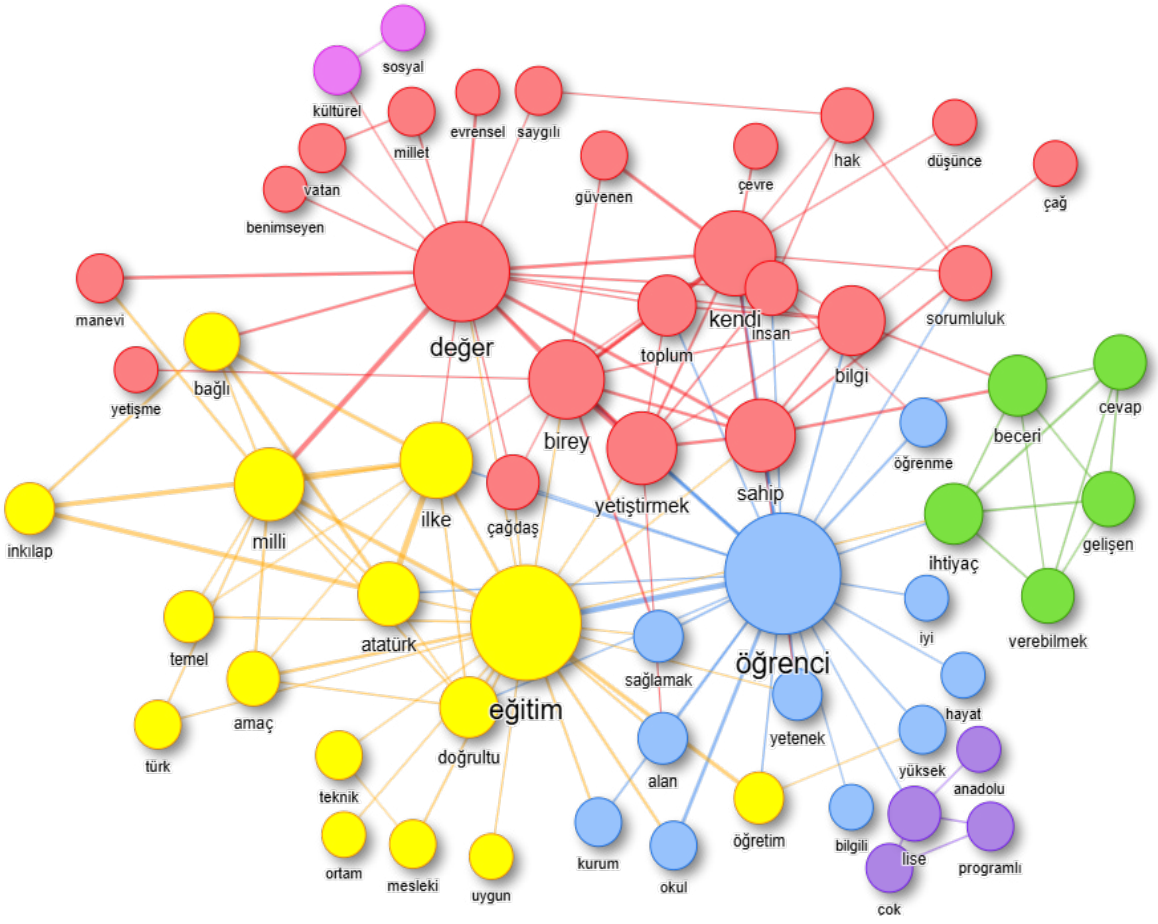
Ek G.

Anadolu İmam Hatip Liseleri Eş Birliktelik Ağı



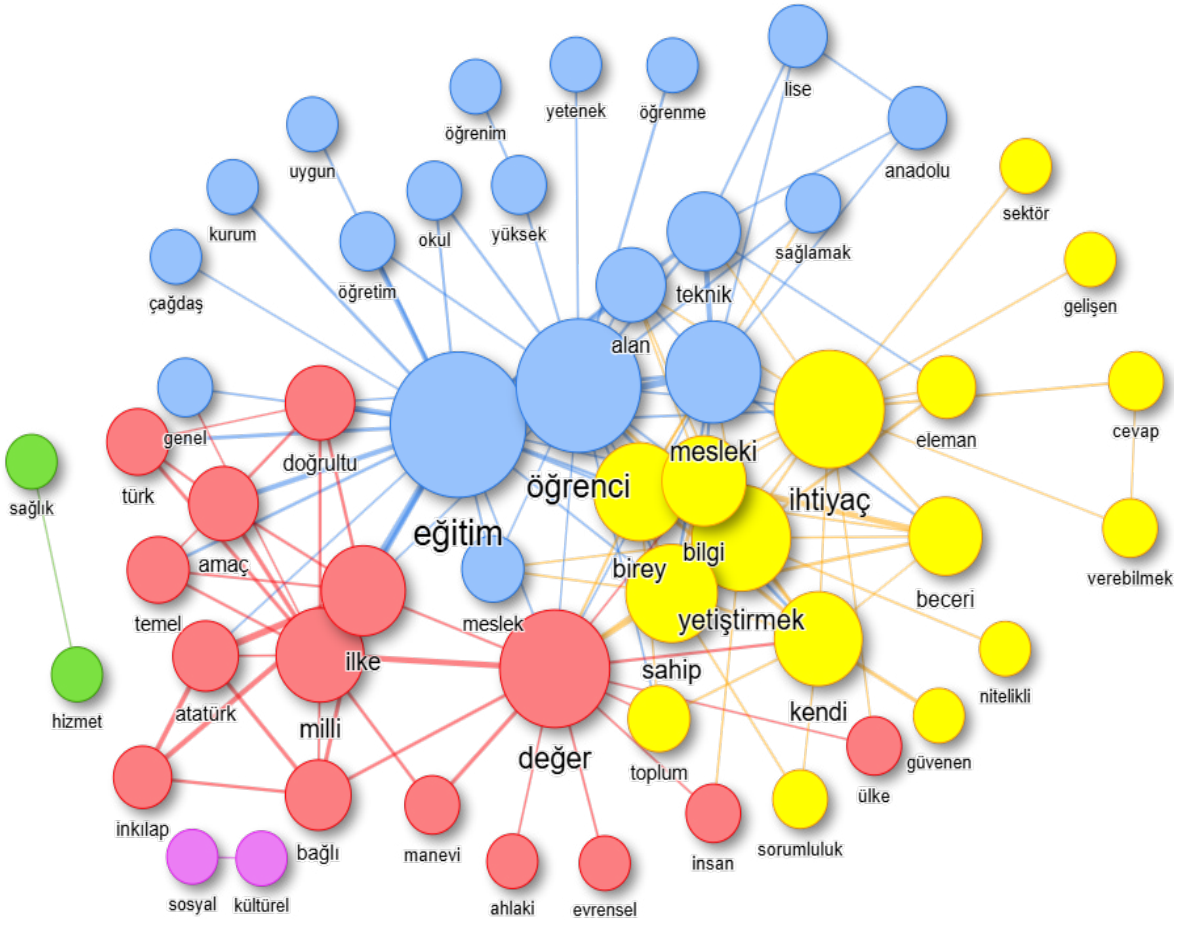
Ek H.

Çok Programlı Anadolu Liseleri Eş Birliktelik Ağı



Ek I.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Eş Birliktelik Ağı



2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kapsamında 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fetullah UYUMAZ [1], Ahmet KARADOĞAN[2]

1 Arş. Gör. Dr. Atatürk Üniversitesi,
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi,
fetullah.uyumaz@atauni.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-0274-8640

2 Öğr. Gör. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,
Türk Dili Bölümü,
karadoganahmet@hotmail.com,
ORCID: 0000-0002-7183-3929

Atıf: "Uyumaz, F., & Karadoğan, A. (2026). 2024 Türkçe dersi öğretim programı kapsamında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 55*(251), 1345-1370. DOI: 10.37669/milliegitim.1663234"

Gönderilme Tarihi: : 22.03.2025
Kabul Tarihi: 23.03.2026
DOI: 10.37669/milliegitim.1663234

Anahtar Kelimeler:
2024 Türkçe dersi öğretim programı, konuşma becerisi, 5. sınıf Türkçe ders kitabı, konuşma etkinlikleri, ders kitabı incelemesi

Öz

Bu çalışmanın amacı 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin öğrenme çıktılarıyla eşleşmesi, öğrenme çıktılarının temalara göre dağılımı, öğrenme çıktılarının ölçme-değerlendirme araçlarıyla uyumu, konuşma yöntem ve teknikleri ile destek unsurları açısından incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Veri analizi yapılırken içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin; 1-Öğrenme çıktılarını, 2- Temalara göre dağılımını, 3- Yöntem ve tekniklerini, 4- Ölçme ve değerlendirme araçlarını, 5- Metinsel, işitsel ve görsel destek içerip içermemesine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabında öğrenme çıktılarının tamamının kullanıldığı ancak eşit şekilde dağıtılmadığı, metinlerin temalara göre dengeli bir dağılım gösterdiği, yöntem ve teknikler bakımından genellikle güdümlü konuşmanın kullanıldığı diğer yöntem ve tekniklerin ise daha az tercih edildiği, ölçme ve değerlendirme araçlarından yalnızca akran değerlendirme ve öz değerlendirme formlarının kullanıldığı, metinlerin genellikle metinsel, işitsel ve görsel desteklerle zenginleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında uygulayıcılara, program geliştirici ve yazarlara, araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler; araştırmada tespit edilen "dengesiz dağılım" (bazı öğrenme çıktılarının çok sık, bazılarının ise az kullanımı) sorununun aşılması için öğrenme çıktılarının kitap geneline ve temalara eşit dengeli bir şekilde dağıtılması sağlanabilir ve de araştırmacılar konuşma etkinliklerinin öğrencinin motivasyonuna katkısı ve kaygı düzeyine etkisi üzerine çalışmalar yapabilir şeklindedir.

An Examination of Speaking Activities in the 5th Grade Turkish Textbook Within the Scope of the 2024 Turkish Language Course Curriculum

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
2024 Turkish language teaching program, speaking skills, 5th grade Turkish textbook, speaking activities, textbook review

Abstract

The purpose of this study is to examine the alignment of speaking activities in the 5th-grade Turkish textbook with learning outcomes, the distribution of learning outcomes according to themes, the compatibility of learning outcomes with assessment tools, and speaking methods and techniques in terms of supporting elements within the scope of the 2024 Turkish Language Teaching Program. A qualitative research approach was adopted in the study. The data for the research were collected using the document review method. Content analysis was used for data analysis. The findings obtained in the research examined the speaking activities in the 5th-grade Turkish textbook separately according to 1-Learning outcomes, 2-Distribution according to themes, 3-Methods and techniques, 4-Assessment and evaluation tools, and 5-Whether they included textual, auditory, and visual support. The results of the study indicate that all learning outcomes are used in the 5th-grade Turkish textbook, but they are not distributed equally. Texts show a balanced distribution according to themes. In terms of methods and techniques, guided conversation is generally used, while other methods and techniques are less preferred. Only peer assessment and self-assessment forms were used as measurement and evaluation tools, and the texts were generally enriched with textual, auditory, and visual supports. In light of these results, various recommendations were made to practitioners, program developers, authors, and researchers. These recommendations are as follows: To overcome the ''uneven distribution'' problem (some learning outcomes are used very frequently, while others are used less often) identified in the study, learning outcomes should be distributed evenly throughout the book and across themes. Researchers can conduct studies on the contribution of speaking activities to student motivation and their effect on anxiety levels.

Giriş

Konuşma, iletişim kurmanın en temel ve yaygın yöntemlerinden biridir. Bu olgu, yazında farklı bakış açılarından ele alınarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. İşcan (2013), konuşmayı sözlü bir duygu ve düşünce paylaşımı olarak nitelendirirken, Temizyürek vd (2007) konuşmayı, birden fazla organın eş zamanlı çalışmasıyla ortaya çıkan karmaşık bir yetenek olarak tanımlamıştır. Kurudayıoğlu (2003) ise konuşmanın ses, telaffuz, anlama, anlatma, anlaşma ve iletişim gibi birbiriyle ilişkili geniş bir yelpazeyi kapsadığına dikkat çekmiştir. Genel olarak bakıldığında, Yüksel'in (2013) de belirttiği gibi konuşma, artikülasyon, kelimeler, ses, jestler ve mimikler gibi unsurların bir araya gelerek oluşturduğu bütüncül bir yapıyı ifade etmektedir. Konuşma sırasında kullanılan kelimeler, bireyin zihinsel sözlüğündeki yaklaşık 60.000 kelime içinden saniyenin onda biri gibi bir sürede seçilmektedir (Güneş, 2014). Kısaca çok kolay ve basit gibi görünen ve aralıksız sürdürülen konuşma, zihinsel ve fiziksel çok sayıda karmaşık işlemler sonucu gerçekleşmektedir (Ferrand, 2001). Bu karmaşıklık bireylerin konuşma becerisini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden böylesine karmaşık bir sürecin öğrenciler açısından geliştirilmesi, onların bu karmaşıklığı düzenlemesine imkân verecektir. Bu kapsamda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi onları sosyal yaşantılarının yanı sıra akademik ve iş yaşantılarında da bir adım öne çıkarabilir.

Konuşma, temel dil becerileri arasında yer alır ve dinleme yeteneği ile kazanılan, dinleme üzerine inşa edilen bir yetenektir. Bireylerin dinleme eyleminin ardından edindikleri ilk dil becerisi olan konuşma, anne karnından itibaren duyulan seslerin taklit edilmesiyle başlar (Aktaş & Bayram, 2021; Fidan, 2019). Bireyin doğup büyüdüğü çevrede kendiliğinden kazanılan konuşma becerisi, eğitim kurumlarında sistemli bir şekilde geliştirilir. Çocukların konuşma yeteneklerini istenilen seviyeye ulaştırmak, onlara anlamlı, doğru ve etkili konuşma prensiplerini öğretmek eğitim ve öğretim hayatının sorumluluğundadır (Sağlam, 2010). Bu süreçte, temel dil becerilerine dayalı Türkçe dersi, konuşma becerisinin gelişiminde kilit bir role sahiptir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar konuşma becerisiyle ilgili hedefler ve kazanımlar eğitim programlarına dâhil edilmiştir (Yağmur Şahin & Zorlu Kana, 2013). Hatta Türkçe eğitimi tarihine bakıldığında, konuşma eğitimine özel bir önem verildiği ve birçok Türkçe dersi öğretim programında bu beceriye yönelik ayrı bir bölüm oluşturulduğu görülmektedir (Öztürk, 2022).

Türkçe ana dili öğretiminde, konuşma becerisinin hedeflenen başarı düzeyine ulaşması, program dâhilinde hazırlanan ders kitaplarının etkin kullanımıyla mümkündür (Çalışkan, 2016). Çocuklar günlük hayatta konuşma becerilerini gayri resmî yollarla edinmiş ve kullanmış olsalar da bu beceri kendiliğinden gelişmez; planlı bir öğretim süreci ve bu süreçte uygulanan etkinliklerle ilerleme kaydeder (Akyasan & Moralı, 2023). Bu nedenle, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, öğrencilere gerçek yaşam senaryoları sunarak onları konuşma pratiği yapmaya teşvik etmeleri açısından eğitim sürecinde kritik bir rol oynar. Ders kitapları da çocukların düzgün, doğru ve etkili konuşma becerileri kazanmalarına yardımcı olacak, özel olarak tasarlanmış konuşma etkinliklerine önemli sorumluluklar yüklemektedir.

Alan yazını incelendiğinde Türkçe ders kitaplarına ve beceri-etkinlik konulu araştırmalara yönelik birçok çalışma olduğunu görmek mümkündür. Bu çalışmalar; Bayrak Cömert (2017) çalışmalarında 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarını incelenmiş, programın 2006 yılı (6, 7, ve 8. sınıflar) ve 2015 yılı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programlarıyla karşılaştırılmasını yapmışlardır. Kemiksiz (2017) çalışmasında ortaokul 7 ve 8. sınıf Türkçe derslerindeki sözlü anlatım etkinliklerinin seçilen konuşma konuları, kullanılan yöntem/teknikler, konuşmaya hazırlık ve sunum türleri ile değerlendirme basamağına yer verilip verilmemesi bakımından incelemiştir. Coşkun ve Narinç (2018) çalışmalarında

MEB'in yeni programı esas alarak hazırladığı 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma ve konuşma etkinliklerini incelemektir. Deniz vd., (2019) 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarını konuşma kazanımları açısından değerlendirmişlerdir. Fidan (2019) yaptığı çalışmada güncel müfredat kapsamında kullanılmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Kurudayıoğlu (2019) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan Türkçeye Yolculuk ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarını konuşma becerisi etkinlikleri açısından karşılaştırmıştır. Güven ve Yıldırım (2019) çalışmalarında 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler açısından incelemişlerdir. Aydın (2020) yaptığı çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri cümle bilgisi açısından incelemiş ve ilkokul seviyesinden ortaokul seviyesine geçen öğrencilerin hangi cümle türleriyle karşılaştıklarını tespit etmiştir. Eyüp ve Kansızoğlu (2020) çalışmalarında 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin incelemişlerdir. Aktaş ve Bayram (2021) 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma ve yazma stratejilerinin sınıf düzeyi ve yayınevlerine göre dağılımını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çırak ve Ceran (2021) Türkçe ders kitaplarında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yöntem ve tekniklerden hangilerine ne sıklıkta yer verildiğini belirlemeye çalışmışlardır. Halitoğlu (2021) araştırmasında dinleme/izleme öğrenme alanı ve kazanımları çerçevesinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitabı dinleme/izleme metinlerinde yer alan etkinliklerin programdaki kazanımlarla uyuşma durumlarına bakmıştır. Kavruk ve Yıldırım (2021) 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarını konuşma kazanımlarına yer verme durumu açısından değerlendirmişlerdir. Acar (2022) çalışmasında MEB'in Türkçe ve Türk kültürü derslerinde kullanılmak üzere hazırladığı 5-8. seviye ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğini incelemiştir. Bakırcı ve Ceran (2022) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme ve izleme metinlerindeki söz varlığı ve sözcük sıklığını incelemişlerdir. Canbulat vd. (2022) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri, metinlerdeki ve metin önü-sonu sorulardaki düşünme türleri ve metinlerde öne çıkan kök değerleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Serin ve Arslan (2023) yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Doğan ve Sinan (2024) 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Demir (2025), 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerini incelemiştir. Program güncellemelerinin olması bu tür çalışmaların özellikle programlar yenilendikten sonra yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple yapılan çalışmanın alana bu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerin incelenmesi ön plana çıkmaktadır. Bu durum yapılan çalışmanın diğer çalışmalarla ortak yönünü oluşturmaktadır. Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran özellik ise 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni (TYMM) esas alması ve bu kapsamda hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikleri konu edinmesidir. Alan yazını incelendiğinde 2024 TYMM kapsamında hazırlanan ders kitaplarında yer alan konuşma etkinlikleriyle ilgili henüz güncel bir çalışma bulunmamaktadır. Özellikle beceri temelli anlayışı ön plana çıkaran 2024 TYMM için temel becerilerin ve etkinliklerin konu edildiği çalışmaların öne çıkması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde mevcut çalışma öğretmenlere, uygulayıcılara ve araştırmacılara faydalı olacaktır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitimde millîleşme ilkesinden yola çıkarak geliştirilmiş bir modeldir (Akpınar vd. 2024 , s. 59). Bu ifadeyle, "TYMM felsefesi, vizyonu, programları ve bileşenleriyle Türk eğitim sisteminin yeni bir döneme geçişi olarak değerlendirilebilir." TYMM, beceri odağının ön plana alındığı bir eğitim programına geçiş için önemli bir dönüm

noktası olarak görülebilir. On yıllık kapsamlı bir çalışmanın sonucu olan TYMM'nin temelleri, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi ile atılmıştır denebilir. Bu çalışma, öğrencilerin kazanması gereken somut becerileri tanımlamış ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin uygulanmasına ilişkin yönetmeliğin yayımlanmasıyla 8 temel yetkinlik eğitim programlarına dâhil edilmiştir. TYMM'nin ortaya çıkışında etkili olan bir diğer faktör, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'dir. Bu model, TYMM'nin teorik altyapısını oluşturan temel çerçeve olarak kabul edilebilir (Akpınar vd., 2024). Bu süreçlerin sonunda hazırlanan programın uygulayıcıları elbette öğretmenlerdir. Programın geliştirilme sürecinde öğretmenlerin tecrübelerinden de faydalanılmıştır. Müfredatın güçlü ve zayıf yönlerini en iyi bilenler yine uygulayıcılardır (Sevim & Uzun, , s. 157).

Ele alınan konu özelinde TYMM'nin konuşma alanındaki ifadelerin derlenip değişikliklere bakıldığında konuşma teriminin ilk olarak "Kavramsal Beceriler (KB)" içerisinde ele alındığı görülmektedir. Kavramsal beceriler üç başlık altında toplanmakla birlikte KB alt başlıklarından "Bütünleşik Beceriler" olarak ifade edilen becerilerde KB 2.3 başlığında konuşma "Bir metnin ya da konuşmanın özünü anlamayı, anladıklarını mantıksal bir çerçevede ana hatlarıyla kısaltarak yorumlamayı ve kendi cümleleri ile aktarmayı/dönüştürmeyi ifade eder." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2024).

Ayrıca Türkçe alan becerileri kapsamında "Anlatma" başlığı olarak müstakil olarak "Konuşma" alanına yer verilmiştir. Konuşma becerisi "konuşmayı yönetme, içerik oluşturma, kural uygulama ve yansıtma bütünleşik becerilerinden" oluşmaktadır (MEB, 2024).

TYMM; konuşmanın hem günlük yaşantıda kullanımının önemine hem de etkili ve güzel konuşmaya, konuşma planlamasının yapılmasına, sunuma, içerik oluşturulmasına ve ön bilgilerle bağlantı kurmaya vurgu yapmaktadır. Ayrıca "ana dili eğitimi sürecinde kişinin dil becerisini geliştirme süreci hakkında düşünmesi, kendini değerlendirmesi ve uyarlayabilmesi; sonunda kendi dinleyici, okuyucu, konuşmacı ve yazar kimliğini oluşturması" amaçlanmaktadır. Burada yazar kimliğine vurgu yapılması dikkat çekicidir (MEB, 2024).

TYMM dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin nasıl uygulanması gerektiği konusunda kılavuzluk eder. Bu yüzden ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma becerisinin de uygulama esasları bulunmaktadır. Bu esaslar şu şekildedir:

- Öğrencinin konuşma beceri seviyesi, eğitim öğretim yılı başında tanılama ölçümleri ile değerlendirilir, devam eden süreçte de değerlendirilerek konuşma becerisi gelişimi yıl boyunca izlenir. Tanılama sonrasında ihtiyaç duyulan alanların gelişimine yönelik uygulamalar yapılır.
- Öğrencinin akademik başarısının yanı sıra sosyal başarısını da etkileyecek olan akıcı konuşma becerisi bu alandaki öğrenme çıktılarının nihai hedefidir. Bu becerinin gelişmesi için öncelikle mevcut konuşma kusurlarının tespiti gerekir. Tespitin yapılması ve akıcı konuşma becerisinin geliştirilmesi, öğretmen tarafından yürütülecek olan bir süreç takip planıyla mümkündür. Bu amaçla konuşma becerisi takip formları kullanılabileceği gibi öğretmenler kendileri de öğrenme çıktılarına uygun formlar geliştirebilir.
- Derslerde öğretmen tarafından konuşma etkinliklerinin tamamının değerlendirilmesi; konuşma eğitiminin verimli, amaca uygun olması, süreçte öğretmene nesnel bir değerlendirme imkânı sağlayabilmesi açısından önemlidir.
- Öğrencinin konuşma öncesi, sırası ve sonrasını kapsayan tüm konuşma süreci basamaklarını bütüncül bir şekilde uygulaması sağlanır.

- Konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktıları "sözlü üretim" ve "sözlü etkileşim" olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Bireysel konuşma etkinliklerine yönelik öğrenme çıktıları "sözlü üretim", karşılıklı konuşma etkinliklerine yönelik olanlar ise "sözlü etkileşim" olarak değerlendirilir. Bununla birlikte dilin kendiliğinden gelen işleyişi, kimi zaman iki işlevi bir araya getirir ve çoğu öğrenme çıktısının her iki işlev için de birlikte işe koşulmasını gerekli kılar.
- Öğrenme çıktılarının bazılarının süreç bileşenleri birbirinin ön koşuludur. Örneğin "Sözlü sunum yapabilme" öğrenme çıktısının süreç bileşeninde plan yapmaktan bahsedilse de öğrencinin plan yapma becerisini kazanacağı öğrenme çıktısı, "Hazırlıklı konuşmalarını yapılandırabilme"dir. Bu nedenle ön koşul niteliğindeki öğrenme çıktılarına ulaşılmadan onun kullanımını gerektiren öğrenme çıktılarına yönelik çalışmalara geçilmez. Gerektiğinde ek çalışmalarla ön koşul olan beceriler geliştirilir.
- Konuşma becerisinin geliştirilmesinde büyük oranda öğretim desteğine ihtiyaç duyulduğundan özellikle yöntemlerin öğretimi ile yorumlama, değerlendirme ve eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren öğrenme çıktılarında model olmayı içeren öğretim süreçlerine yer verilir.
- Öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek ve süreci değerlendirmek amacıyla yüz yüze ve dijital ortamlar oluşturulur.

Çalışmanın problem durumu belirlenirken öncelikle bu konuda yapılmış çalışmalar ele alınmıştır. Öğretim programlarının ele alındığı ve bu kapsamda ders kitaplarındaki etkinliklerin incelendiği çalışmalar öncelenmiştir. Bu çalışmaların ders kitaplarında yer alan etkinlikleri neye göre incelediği belirlenmiş ve mevcut çalışma da bu şekilde temellendirilmiştir. Bu çalışmada 2024 TYMM kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinlikleri öğrenme çıktılarıyla eşleşme, temalara göre dağılım, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları, yöntem ve teknikler ile görsel/işitsel/metinsel destek unsurları açısından incelenmiştir. Burada amaç ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin 2024 TYMM ile uyumlu olup olmadığı, ne gibi eksikler olduğu ve bu eksiklerin nasıl tamamlanacağı ile ilgili fikir sahibi olmaktır. Bu kapsamda çalışmanın bulgularından hareketle öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın amacı 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin öğrenme çıktılarıyla eşleşmesi, öğrenme çıktılarının temalara göre dağılımı, öğrenme çıktılarının ölçme-değerlendirme araçlarıyla uyumu, konuşma yöntem ve teknikleri ile görsel/işitsel/metinsel destek unsurları açısından incelenmesidir.

Araştırma yapılandırılırken araştırmanın problemi "TYYM 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin incelenmesi" olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda alt problemler ise şu şekildedir:

- 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarıyla eşleşme durumu nasıldır?
- 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalara göre dağılımı nasıldır?
- 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ölçme ve değerlendirme araçlarıyla eşleşme durumu nasıldır?
- 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin konuşma yöntem ve teknikleriyle eşleşme durumu nasıldır?

- 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin görsel/işitsel/metinsel destek içerip içermeme durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel bir yaklaşımla doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırma konusu olan olgu veya olgularla ilgili bilgileri barındıran yazılı veya görsel materyallerin bir araya getirilerek analiz edilmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2018). Doküman analizi yöntemi, nitel araştırma modellerinin içerisinde hususi bir yere sahip olmakla birlikte karmaşık sosyal olaylarla birey deneyimlerini anlamak maksadıyla kullanılmakta olan önemli bir yöntem olarak belirtilebilir. Bu yöntem, araştırmacılara yazılı materyaller üzerinden detaylı bir inceleme yapma fırsatı sunar, bu sayede katılımcılara doğrudan ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda bile derinlemesine bilgiler elde edebilir (Prior, 2003). Bowen (2009) tarafından belirtildiği üzere doküman analizi, genellikle resmî kayıtlar, kişisel belgeler, günlükler, mektuplar, resmî raporlar, basılı medya metinleri ve diğer yazılı materyallerin incelenmesini içerir. Bu yöntem, belgelerin içeriğini ve bağlamını analiz ederek belirli bir konu, olay veya süreç hakkında kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi hedefler.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynağı Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 17.07.2024 tarih ve 110460159 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır.

Tablo 1

Veri Kaynağına Ait Bilgiler

Ders Kitabı	Yayınevi	Baskı Yılı
Ortaokul Türkçe 5. Sınıf	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	2024

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler toplanırken araştırmacılar tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Veri Toplama Matrisi kullanılmıştır. Matrisin hazırlanması esnasında iki dil uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Matris hazırlanmış uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilerek çalışmada kullanılmıştır. Bu matris araştırmacılara veriler toplandıktan sonra elde edilen verileri bütüncül olarak görebilmek adına yol göstericidir. Örnek matris Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

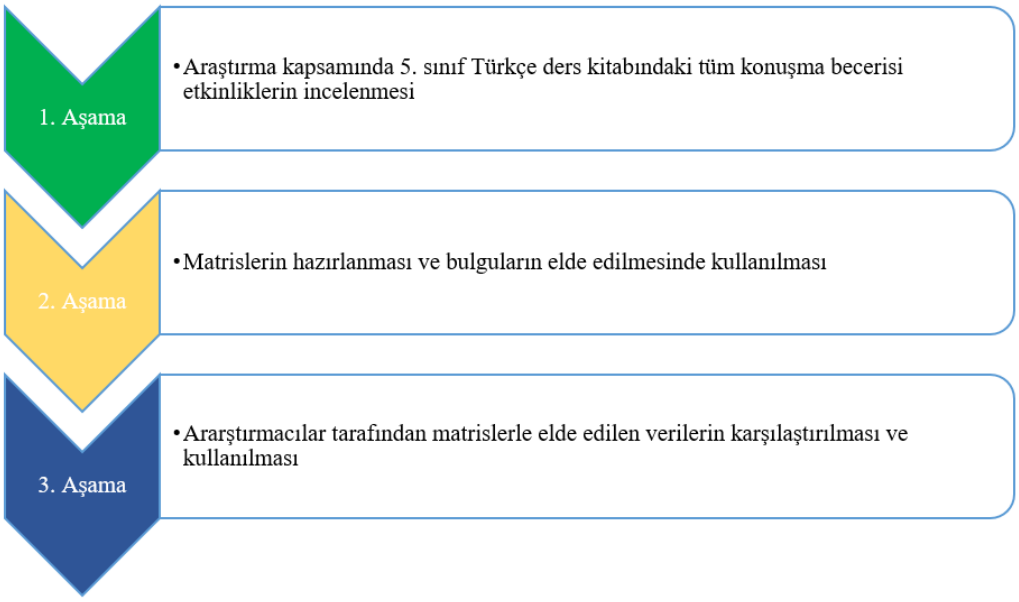
Konuşma Becerisi Veri Toplama Matrisi

	Beceri Alanı (Konuşma)
Öğrenme Çıktıları	T.K.5.1 T.K.5.2 T.K.5.3 T.K.5.4 T.K.5.5 T.K.5.6 T.K.5.7 T.K.5.8 T.K.5.9 T.K.5.10 T.K.5.11 T.K.5.12 T.K.5.13 T.K.5.14 T.K.5.15 T.K.5.16 T.K.5.17 T.K.5.18 T.K.5.19 T.K.5.20 T.K.5.21 T.K.5.22 T.K.5.23 T.K.5.24 T.K.5.25 T.K.5.26
Tema	Oyun Dünyası Atatürk'ü Tanımak Duygularımı Tanıyorum Geleneklerimiz İletişim ve Sosyal İlişkiler Sağlıklı Yaşıyorum

Araştırma verileri işlem sırasına göre ele alınmış ve matristeki sıralama göz önünde bulundurularak toplanmıştır. Bu sürece ait döngü şeması aşağıda Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Veri Toplama Aşamaları


1. Aşama
•Araştırma kapsamında 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm konuşma becerisi etkinliklerin incelenmesi
2. Aşama
•Matrislerin hazırlanması ve bulguların elde edilmesinde kullanılması
3. Aşama
•Araştırmacılar tarafından matrislerle elde edilen verilerin karşılaştırılması ve kullanılması

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın yapı geçerliğini sağlamak adına, öncelikle ilgili alan yazını taranarak 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki konuşma öğrenme çıktıları temel alınmış ve inceleme ölçütleri bu çerçevede yapılandırılmıştır. Ölçülmek istenen yapının (konuşma etkinlikleri) ders kitabında ne ölçüde temsil edildiğini belirlemek amacıyla kapsam geçerliği yoluna gidilmiştir. Bu süreçte; taslak inceleme formu ve araştırma soruları, iki alan uzmanı (Türkçe eğitimi) ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, belirlenen soruların ve analiz kategorilerinin ders kitabındaki konuşma etkinliklerini kapsama düzeyini "uygun", "düzeltilmeli" veya "uygun değil" şeklinde puanlamaları istenmiştir. Uzman dönütleri doğrultusunda, ifadelerde netlik sağlanmış ve kapsamı tam yansıtmadığı düşünülen kategoriler yeniden düzenlenerek forma son şekli verilmiştir. Elde edilen bulgular, kapsam geçerliğini desteklemek amacıyla uzmanlarla tekrar tartışılarak ön inceleme süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini belirlemek amacıyla, nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan verilerin tutarlılığı ilkesi gözetilmiştir. Bu kapsamda kodlayıcı içi güvenirlik (intra-coder reliability) analizi uygulanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından dört hafta ara ile iki kez kodlanmış; böylece zamanlar arası kodlama tutarlılığı test edilmiştir. İki kodlama arasındaki uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen şu formül kullanılmıştır: Güvenirlik=Toplam Görüş Birliği/Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100. Yapılan hesaplama sonucunda %95 oranında bir güvenirlik katsayısına ulaşılmıştır. Alan yazınında %80 ve üzeri bir uyum oranının yeterli kabul edildiği dikkate alındığında (Miles & Huberman, 1994), ulaşılan bu değerin çalışma için oldukça yüksek ve tatmin edici bir güvenirlik düzeyine işaret ettiği söylenebilir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlemesinde, nitel araştırma desenlerine uygun olarak doküman incelemesi tekniği ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin analizi, verilerin toplanmasıyla eş zamanlı ve etkileşimli bir şekilde yürütülmelidir (Merriam, 2018).

Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinlikleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen 5 temel araştırma sorusu çerçevesinde detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur.

İçerik analizi sürecinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ağını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu amaçla analiz süreci şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- Araştırma sorularıyla paralel bir şekilde kodlama ve sınıflama şemaları oluşturulmuştur.
- İncelenen etkinliklerden elde edilen veriler, belirlenen bu kategoriler altında gruplandırılarak bulgular kısmında sistematik bir şekilde tablolaştırılmıştır.
- Analizlerin geçerliğini ve yöntemsel bütünlüğünü sağlamak adına, araştırmacıların ulaştığı sonuçlar iki alan uzmanının değerlendirmeleriyle karşılaştırılarak teyit edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ilk alt problemi "5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarıyla eşleşme durumu nasıldır?" şeklindedir. Bu probleme yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Etkinliklerin Öğrenme Çıktılarının Karşılama Durumu

Tema	Metin	Öğrenme Çıktıları	*f*	Etkinlik Numarası
Oyun Dünyası	Oyun Durdu	T.K.5.3.-T.K.5.4.-T.K.5.10.	3	8
	Topsuz Basketbol Oyunu	T.K.5.2.-T.K.5.3.-T.K.5.12.-T.K.5.13.-T.K.5.14.T.K.5.17.-T.K.5.18.	7	2
	Topsuz Basketbol Oyunu	T.K.5.3.-T.K.5.9.-T.K.5.26.	3	14
	Bir İp Bul, Oyuna Başla!	T.K.5.4.-T.K.5.10.-T.K.5.26.	3	6
	Öğretmenin Sevinci	T.K.5.1.-T.K.5.3.-T.K.5.4.-T.K.5.5.-T.K.5.17.-T.K.5.19.-T.K.5.22.-T.K.5.26.	8	13
Atatürk'ü Tanımak	Ya İstiklal Ya Ölüm	T.K.5.25.-T.K.5.26.	2	9
	Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektup	T.K.5.1.-T.K.5.5.-T.K.5.7.-T.K.5.17.-T.K.5.25.-T.K.5.24.-T.K.5.26.	7	5
	Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	T.K.5.2.-T.K.5.3.-T.K.5.8.	3	11
	Atatürk ve Çiftlik	T.K.5.8.-T.K.5.11.	2	7

Tema	Metin	Öğrenme Çıktıları	*f*	Etkinlik Numarası
Duygularımı Tanıyorum	Duygularımız	T.K.5.1.-T.K.5.4.-T.K.5.10.-T.K.5.26.	4	9
	Duygularımız	T.K.5.2.-T.K.5.9.-T.K.5.15.-T.K.5.17.-T.K.5.18.-T.K.5.19.-T.K.5.21.-T.K.5.25.-T.K.5.26.	9	11
	Her Yüreğe Nakış Gerek	T.K.5.4.-T.K.5.8.-T.K.5.9.-T.K.5.25.-T.K.5.26.	5	10
	Türkiye	T.K.5.1.-T.K.5.4.-T.K.5.8.-T.K.5.9.-T.K.5.22.-T.K.5.25.-T.K.5.26.	7	9
	Türkiye	T.K.5.22.-T.K.5.23.	2	10
	Altı Üstü Bir Yarış	T.K.5.12.-T.K.5.13.	2	7
	Altı Üstü Bir Yarış	T.K.5.2.-T.K.5.3-T.K.5.4.-T.K.5.8.-T.K.5.9.-T.K.5.26.	6	12
Geleneklerimiz	Nasreddin Hoca	T.K.5.2.-T.K.5.4.-T.K.5.15.-T.K.5.17.-T.K.5.19.-T.K.5.26.	6	9
	Bugün Bayram	T.K.5.3.-T.K.5.12.-T.K.5.13.	3	10
	Misafir Odası	T.K.5.1.-T.K.5.5.-T.K.5.6.-T.K.5.10.-T.K.5.20.-T.K.5.26.	6	7
	Çömlekçilik	T.K.5.2.-T.K.5.4.-T.K.5.17.-T.K.5.18.-T.K.5.26.	5	7
İletişim ve Sosyal İlişkiler	Ev	T.K.5.3.-T.K.5.4.-T.K.5.8.	3	2
	Ev	T.K.5.1.-T.K.5.15.-T.K.5.19.	3	13
	Tatlı Günler	T.K.5.2.-T.K.5.17.-T.K.5.26	3	8
	Gülü İncitme Gönül	T.K.5.4.-T.K.5.9.-T.K.5.15.-T.K.5.19.-T.K.5.25.	5	5
	Komşumuz Nergis Teyze “Çiçek Dayanışması”	T.K.5.11.-T.K.5.19.-T.K.5.26	3	11
	Komşumuz Nergis Teyze “Çiçek Dayanışması”	T.K.5.1.-T.K.5.4.-T.K.5.5.-T.K.5.22.-T.K.5.25.-T.K.5.26	6	12
Sağlıklı Yaşıyorum	Haydi Doğa Yürüyüşüne!	T.K.5.6.-T.K.5.13.-T.K.5.21.	3	11
	Ne Olacak Bu Yemek Sorunu	T.K.5.1.-T.K.5.5.-T.K.5.10.- T.K.5.16-T.K.5.26.	4	6
	Ne Olacak Bu Yemek Sorunu	T.K.5.1.-T.K.5.2.-T.K.5.5.-T.K.5.26.	4	10
	Benim Zamanım Okçuluk	T.K.5.1.-T.K.5.5.-T.K.5.6.-T.K.5.10.-T.K.5.26.	5	9
	Obezite	T.K.5.5.-T.K.5.10.-T.K.5.26.	3	10

Tablo 2 incelendiğinde her temada farklı türde metinler yer almakta, bu metinlere çeşitli Türkçe öğrenme çıktıları eşlik etmektedir. Bu çeşitlilik, programın öğrenciye çok yönlü bir dil becerisi geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir.

Tabloda en sık tekrar eden öğrenme çıktılarının T.K.5.1.- T.K.5.3-T.K.5.4.- T.K.5.5. T.K.5.19. T.K.5.26. olduğu görülmektedir. Bu öğrenme çıktılarının dağılımı Türkçe dersinin yalnızca teknik okuma yazma becerilerini değil aynı zamanda duygu yönetimi, iletişim, sosyal ilişki kurma gibi sosyal-duyuşsal becerileri de hedeflediğini ortaya koymaktadır.

Tabloda bazı metinlerin çok sayıda öğrenme çıktısıyla ilişkilendirildiği (ör. Duygularımız: f=9, Öğretmenin Sevinci: f=8), bazı metinlerin ise yalnızca iki öğrenme çıktısıyla sınırlandığı görülmektedir. Bulgular incelendiğinde öğrenme çıktılarının genellikle dengeli dağıtılmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalara göre dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu probleme yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Temalarda Yer Alan Etkinlik Sayıları

Tema	*f*	%
Oyun Dünyası	5	16,13
Atatürk'ü Tanımak	4	12.91
Duygularımı Tanıyorum	7	22,58
Geleneklerimiz	4	12.90
İletişim ve Sosyal İlişkiler	6	19,35
Sağlıklı Yaşıyorum	5	16,13
Toplam	31	100

Tablo 3 incelendiğinde Oyun Dünyası adlı temada toplam 5 konuşma etkinliğinin olduğu, Atatürk'ü Tanımak adlı temada toplam 4, Duygularımı Tanıyorum adlı temada toplam 7, Geleneklerimiz adlı temada toplam 4, İletişim ve Sosyal İlişkiler adlı temada toplam 6, Sağlıklı Yaşıyorum adlı temada toplam 5 adet konuşma etkinliğinin olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ölçme ve değerlendirme araçlarıyla eşleşme durumu nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Etkinliklerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Göre Durumu

Tema	Metin	Etkinlik Numarası	Ölçme ve Değerlendirme Aracı
Oyun Dünyası	Oyun Durdu	8.c	Akran Değerlendirme Ölçeği
	Öğretmenin Sevinci	13.c	Akran Değerlendirme Ölçeği
	Öğretmenin Sevinci	13.ç	Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği
Atatürk'ü Tanımak	Ya İstiklal Ya Ölüm	9.b	Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği
	Atatürk ve Çiftlik	7.b	Akran Değerlendirme Ölçeği
Duygularımı Tanıyorum	Her Yüreğe Nakış Gerek	10.c	Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği
	Türkiye	9.c	Akran Değerlendirme Ölçeği
Geleneklerimiz	Nasreddin Hoca	9.ç	Akran Değerlendirme Ölçeği
	Misafir Odası	7.c	Akran Değerlendirme Ölçeği
	Çömlekçilik	7.c	Akran Değerlendirme Ölçeği
İletişim ve Sosyal İlişkiler	Tatlı Günler	8.c	Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği (Yönergede ölçeğin ismi verilmemiş)
	Gülü İncitme Gönül	5.ç	Akran Değerlendirme Ölçeği (Yönergede ölçeğin ismi verilmemiş)
	Komşumuz Nergis Teyze "Çiçek Dayanışması"	11.c	Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği
	Komşumuz Nergis Teyze "Çiçek Dayanışması"	12.b	Akran Değerlendirme Ölçeği
	Komşumuz Nergis Teyze "Çiçek Dayanışması"	12.c	Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği
Sağlıklı Yaşıyorum	Haydi Doğa Yürüyüşüne!	11.b	Akran Değerlendirme Ölçeği
	Obezite	10.b	Akran Değerlendirme Ölçeği
	Obezite	10.c	Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği

Tablo 4 incelendiğinde öz ve akran değerlendirme odaklılık göze çarpmaktadır. Tablonun genelinde konuşma becerisinin ölçülmesinde «Akran Değerlendirme Ölçeği» ve «Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği»nin baskın olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin hem kendi gelişimlerini takip etmelerinin (metabilişsel farkındalık) hem de arkadaşlarının performanslarını objektif kriterlerle değerlendirmelerinin hedeflendiğini göstermektedir.

Oyun Dünyası temasında hem akran hem de öz değerlendirme ölçeklerine yer verilerek dengeli bir ölçme yaklaşımı sergilenmiştir. İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında bu temada değerlendirme araçlarının en yoğun şekilde kullanıldığı (5 farklı uygulama) görülmektedir. Ancak tablodaki notlarda, bazı etkinliklerde (8.c ve 5.ç) yönergede ölçek isminin açıkça belirtilmediği tespit edilmiştir. Atatürk'ü Tanımak ve Geleneklerimiz temalarında ise her iki değerlendirme türüne de eşit ağırlık verilmiştir.

Kitabın genelinde konuşma becerisi, sadece bir sınav veya öğretmen notuyla değil öğrencinin sürece dâhil olduğu, kriterlere dayalı (rubrik benzeri) ölçeklerle analiz edilmektedir.

"İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasındaki bazı etkinliklerde ölçek isimlerinin yönergelerde yer almaması, materyal tasarımı açısından bir geliştirme alanı olarak değerlendirilebilir.

Veriler bir bütün olarak ele alındığında; konuşma etkinliklerinin sadece uygulama aşamasında kalmadığı, yapılandırmacı yaklaşım ile uyumlu olarak değerlendirme sürecinin de öğrenci tarafından deneyimlendiği söylenebilir. Bu yaklaşım, öğrencinin konuşma kaygısını azaltmaya ve eksiklerini fark ederek düzeltmesine katkı sağlayacak niteliktedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin konuşma yöntem/teknikleriyle eşleşme durumu nasıldır?" şeklindedir. Bu probleme yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Etkinliklerin Yöntem ve Teknikleri Karşılama Durumu

Tema	Metin	Etkinlik Numarası	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Oyun Dünyası	Oyun Durdu	8.b	Hazırlıklı Konuşma
	Topsuz Basketbol Oyunu	2	Empati Kurma, Tartışma
	Bir İp Bul, Oyuna Başla	4	Eleştirel Konuşma
	Bir İp Bul, Oyuna Başla	6.c	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma
	Öğretmenin Sevinci	2	Empati Kurma
	Öğretmenin Sevinci	13.b	Güdümlü Konuşma
Atatürk'ü Tanımak	Ya İstiklal Ya Ölüm	6.c	Empati Kurma
	Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektup	5.b	Yaratıcı Konuşma
	Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	11	Güdümlü Konuşma
	Atatürk ve Çiftlik	7	Güdümlü Konuşma
Duygularımı Tanıyorum	Duygularımız	11.c	Çember Tekniği
	Her Yüreğe Nakış Gerek	10.b	Güdümlü Konuşma
	Türkiye	9.b	Güdümlü Konuşma
	Türkiye	10	Güdümlü Konuşma
	Altı Üstü Bir Yarış	7.b	Eleştirel Konuşma
	Altı Üstü Bir Yarış	12.a	İkna Etme
Geleneklerimiz	Nasreddin Hoca	9.a	Tartışma
	Nasreddin Hoca	9.c	Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
	Bugün Bayram	10.ç	Tartışma
	Misafir Odası	7.b	Tartışma
	Çömlekçilik	7.b	Münazara Tekniği

Tema	Metin	Etkinlik Numarası	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
İletişim ve Sosyal İlişkiler	Ev	2	Hazırlıksız Konuşma
	Ev	13.b	İkna Etme, Katılımlı Konuşma
	Tatlı Günler	8.c	Empati Kurma
	Gülü İncitme Gönül	5.c	Eleştirel Konuşma
	Komşumuz Nergis Teyze "Çiçek Dayanışması"	11.a	Eleştirel Konuşma
	Komşumuz Nergis Teyze "Çiçek Dayanışması"	12.a	Katılımlı Konuşma
Sağlıklı Yaşıyorum	Haydi Doğa Yürüyüşüne!	5.b	Eleştirel Konuşma
	Haydi Doğa Yürüyüşüne!	6.b	Yaratıcı Konuşma
	Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?	6.a	Katılımlı Konuşma
	Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?	10.c	Empati Kurma
	Benim Zamanım Okçuluk	9.a	Katılımlı Konuşma
	Obezite	10.a	Hazırlıklı Konuşma

Tablo 5 incelendiğinde en sık kullanılan tekniklerin; "Güdümlü Konuşma, Empati Kurma, Eleştirel Konuşma ve Katılımlı Konuşma" olduğu görülmektedir. Bu durum, programın öğrenciyi sürece dâhil eden ve duygusal/eleştirel zekâyı ön plana çıkaran yaklaşımını yansıtmaktadır. Geleneklerimiz temasında kullanılan "Altı Şapkalı Düşünme ve Münazara" teknikleri, öğrencilerin sadece konuşmasını değil, aynı zamanda farklı bakış açıları geliştirerek argüman üretmesini hedeflemektedir. Böylece öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Kitapta hem önceden planlanan "Hazırlıklı Konuşma" (Örn. Oyun Dünyası ve Sağlıklı Yaşıyorum) hem de anlık gelişen "Hazırlıksız Konuşma" (Örn. İletişim ve Sosyal İlişkiler) türlerine yer verilerek dengeli bir dağılım gözetilmiştir. Duygularımı Tanıyorum temasında "Çember Tekniği ve İkna Etme" gibi daha çok etkileşime ve sosyal paylaşıma dayalı yöntemlerin seçilmesi, tema içeriğiyle yöntemsel bir uyum olduğunu göstermektedir.

Veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde; 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin görsel odaklı olduğu, yöntem bazında ise öğrenci merkezli ve modern eğitim teknikleriyle (Empati, Eleştirel Düşünme, Altı Şapkalı Düşünme) harmanlandığı söylenebilir. En dikkat çekici bulgu, bazı temalarda işitsel materyal desteğinin zayıf kalması ve bazı temaların tamamen metin odaklı ilerlemesidir.

Araştırmanın beşinci alt problemi "5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin görsel/işitsel/metinsel destek içerip içermeme durumu nasıldır?" şeklindedir. Bu probleme yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Etkinliklerin Görsel/İşitsel/Metinsel Destek Durumu

Tema	Metin	Etkinlik numarası	Görsel Destek	İşitsel Destek	Metinsel Destek
Oyun Dünyası	Topsuz Basketbol Oyunu	2	X	X	✓
	Bir İp Bul, Oyuna Başla	11	X	✓	X
	Öğretmenin Sevinci	4	X	X	✓
	Öğretmenin Sevinci	7	X	X	✓
	Öğretmenin Sevinci	12	X	✓	X
Atatürk'ü Tanımak	Ya İstiklal Ya Ölüm	2	✓	✓	X
	Ya İstiklal Ya Ölüm	3	✓	✓	X
	Ya İstiklal Ya Ölüm	5	✓	✓	X
	Ya İstiklal Ya Ölüm	6	✓	✓	X
	Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektup	5	✓	X	✓
	Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektup	8	✓	✓	X
	Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektup	9	✓	X	✓
	Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	10	✓	✓	X
	Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	11	X	X	✓
Duygularımı Tanıyorum	Duygularımız	6	X	✓	✓
	Duygularımız	9	✓	X	X
	Duygularımız	11	✓	X	✓
	Her Yüreğe Nakış Gerek	5	✓	X	X
	Her Yüreğe Nakış Gerek	9	X	✓	X
	Her Yüreğe Nakış Gerek	10	X	X	✓
	Türkiye	4	✓	X	✓
	Altı Üstü Bir Yarış	5	✓	X	✓
Geleneklerimiz	Nasreddin Hoca	9	✓	X	✓
	Bugün Bayram	8	✓	X	X
	Bugün Bayram	10	✓	X	X
	Çömlekçilik	2	✓	X	X
İletişim ve Sosyal İlişkiler	Ev	5	X	✓	✓
	Ev	8	✓	X	X
	Ev	13	X	X	✓
	Gülü İncitme Gönül	5	✓	X	X
	Komşumuz Nergis Teyze "Çiçek Dayanışması"	11	✓	X	X

Tema	Metin	Etkinlik numarası	Görsel Destek	İşitsel Destek	Metinsel Destek
Sağlıklı Yaşıyorum	Haydi Doğa Yürüyüşüne!	5	X	X	✓
	Haydi Doğa Yürüyüşüne!	6	X	X	✓
	Haydi Doğa Yürüyüşüne!	11	X	X	✓
	Benim Zamanım Okçuluk	6	✓	X	X

Tablo 6 incelendiğinde en fazla etkinlik içeren temalar: Atatürk'ü Tanımak teması, 5 farklı metin üzerinden sağlanan yoğun konuşma etkinliği ile dikkat çekmektedir. Onu, Oyun Dünyası, Duygularımı Tanıyorum ve Geleneklerimiz temaları takip etmektedir. Görsel destek kullanımı açısından konuşma etkinliklerinin büyük bir çoğunluğunda görsel destekten yararlanıldığı görülmektedir. Özellikle Atatürk'ü Tanımak ve Geleneklerimiz temalarındaki hemen hemen her etkinlikte görsel bir materyalin konuşma sürecine eşlik ettiği saptanmıştır. Diğer destek türlerine kıyasla işitsel desteğin daha kısıtlı kullanıldığı görülmektedir. Sağlıklı Yaşıyorum temasındaki hiçbir etkinlikte işitsel desteğe yer verilmezken, İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında da bu desteğin oldukça seyrek olduğu görülmektedir. Sağlıklı Yaşıyorum temasındaki tüm etkinliklerin metinsel destekle yapılandırılması, bu temada okuma-konuşma ilişkisinin ön planda olduğunu göstermektedir. Buna karşın Oyun Dünyası temasında metinsel destek, görsel ve işitsel desteğe göre daha dengeli bir dağılım sergilemektedir. İletişim ve Sosyal İlişkiler ile Sağlıklı Yaşıyorum temaları, etkinlik sayısı ve destek türü çeşitliliği bakımından diğer temalara göre daha sınırlı görünmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan ve alt problemlerden ilki olan "5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (OTDÖP) yer alan öğrenme çıktılarıyla eşleşme durumu nasıldır?" sorusu kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; OTDÖP konuşma becerisi alanına ait 26 beceri kodu oluşturulmuştur. Bu kapsamda öğrenme çıktıları, tema ve bu temalarda yer alan metinler kapsamında değerlendirildiğinde birinci alt probleme ait en düşük 2 (Atatürk'ü Tanıyorum teması Ya İstiklal Ya Ölüm metni, Atatürk ve Çiftlik metni, Türkiye ve Altı Üstü Bir Karış metinleri) en yüksek 9 öğrenme çıktısının (Duygularımı Tanıyorum teması kapsamında Duygularımız metni) kapsandığı görülmektedir. OTDÖP konuşma becerisi alanında toplamda 26 öğrenme çıktısı oluşturulduğu göz önüne alınırsa birinci alt problem kapsamında ders kitabında yer alan metinlerin öğrenme çıktılarını destekleme bağlamında yetersiz kaldığı söylenebilir. Buna benzer bir sonuca Doğan ve Sinan (2024) çalışmalarında ulaşmıştır. Bu sebeple metinlerin yeniden ele alınması ve öğrenme çıktılarını daha kapsayıcı metinlere yer verilmesinin programın gerçekleştirilmesi olasılığını artıracağı varsayılabilir.

Ders kitabındaki öğrenme çıktıları incelendiğinde temalara ve etkinliklere göre dengesiz bir dağılım sergilediği görülmektedir. Eyüp ve Kansızoğlu (2020) çalışmalarında kazanımların MEB ders kitabında dağılım dengesi gözetilmeden hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada bazı öğrenme çıktılarına çok sık yer verilirken bazılarının ise sadece bir kere kullanılmış olmasına da dikkat çekmektedirler. Benzer bir sonuca Deniz ve arkadaşları (2019) çalışmalarında tüm kazanımlara etkinliklerde yer verildiği ancak bazı kazanımların daha az bazılarınınsa daha fazla kullanıldığını tespit etmişlerdir. Kavruk ve Yıldırım (2021) da yaptıkları çalışmada kazanımların etkinliklerde doğru orantılı dağıtılmadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalara göre dağılımı nasıldır?" yapılan incelemede toplam etkinlik sayısının 31 olduğu tespit edilmiştir. Bu 31 etkinlik TDÖP kapsamında öğrenme çıktıları ile ele alındığında her etkinliğin bir öğrenme çıktısına karşılık geldiği varsayılabilir ancak içerik olarak bu etkinliklerin öğrenme çıktılarını hangi seviyede öğrettiği ile ilgili çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Temalara bakıldığında en az etkinliğin Atatürk'ü Tanımak ve Geleneklerimiz temalarında olduğu en çok etkinliğin ise Duygularımı Tanıyorum teması altında toplandığı görülmektedir. Eyüp ve Kansızoğlu (2021) çalışmalarında metinlerin bulundukları temayla genel olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Doğan ve Sinan (2024) çalışmalarında etkinliklerin temalara göre dengeli dağıtıldığını ancak diğer becerilerle karşılaştırıldığında konuşma etkinliklerinin daha az olduğunu söylemişlerdir. Çalışmamızda ele alınan etkinliklerin Duygularımı Tanıyorum (7), İletişim ve Sosyal İlişkiler (6), Sağlıklı Yaşıyorum (5) temalarında yoğunlaşmasının da kişisel gelişim ve bireysel yetkinlik bağlamında olumlu ve etkili bir durum olduğunun altının çizilmesi gerektiği düşünülmektedir. Etkinliklerin temalara göre sayıca yakın olarak dağıtılmış olması kitabın tutarlılığı açısından önemlidir. Kavruk ve Yıldırım (2021) çalışmalarında sınıf seviyelerinde etkinliklerin dağılımının yalnızca 6. sınıf düzeyinde dengeli olduğunu belirtmiştir. 7. sınıf düzeyinde böyle bir dengenin olmadığını vurgulamışlardır. Bu durum sınıf seviyelerinin farklılaşmasının etkinlik ve temaların örtüşme düzeylerini etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ölçme ve değerlendirme araçlarıyla eşleşme durumu nasıldır?" sorusu ele alındığında ölçme aracı olarak sıklıkla Akran Değerlendirme Ölçeği kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında Öz Değerlendirme ölçeklerinin de işe koşulduğu görülür. Kavruk ve Yıldırım (2021) çalışmalarında ders kitaplarında genellikle öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye yönelik formların kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Bu ölçeklerin kullanılması esnasında öğrencilerin objektif ve geçerli bir değerlendirme yapabilmesi için öncelikle konu hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenin de bu esnada aktif olması gerektiği hem öğrencileri doğru değerlendirmeye yöneltmesi hem de öğretmen rolünün etkin kılınması gerektiği önem arz etmektedir. Ancak ölçme ve değerlendirme sürecinin bir bütün olduğu düşünüldüğünde ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Sürecin başında farklı, ortasında farklı ve sonunda farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı daha doğru ölçümlerin elde edilmesine imkân verir. Ayrıca tek tip ölçme ve değerlendirmeden de kurtararak süreci monoton olmaktan çıkarır. 2024 TDÖP ölçme ve değerlendirme başlığı incelendiğinde çok sayıda ölçme ve değerlendirme aracı olduğu görülmektedir. Ancak 5. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma etkinliklerinde yalnızca iki farklı ölçme ve değerlendirme aracı kullanıldığı görülmektedir. Bu durum 2024 TDÖP yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışından uzak kalındığını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin konuşma yöntem/teknikleriyle eşleşme durumu nasıldır?" sorusu ele alındığında hazırlıklı konuşma, empati kurma, eleştirel konuşma, yaratıcı, güdümlü konuşma, tartışma, katılımlı konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yani sıra "Çember ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniği" de kullanılmıştır. En çok kullanılan yöntemin güdümlü konuşma olduğu ve empatik konuşma ile tartışma yönteminin bunu takip ettiği görülmektedir. Fidan (2019) çalışmasında incelediği ders kitabında benzer bir şekilde en çok kullanılan yöntemin güdümlü konuşma olduğunu tespit etmiştir. Aktaş ve Bayram (2021) çalışmalarında 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan 1-8. sınıf ders kitaplarını genel bir bakışla incelemiş ve en çok kullanılan yöntemin serbest konuşma olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Etkinliklerde yöntem ve teknik çeşitliliğinin artırılması öğretim boyutunun daha etkili gerçekleştirilmesine fırsat verecektir. Bu durum da hem öğrenci öz güvenini geliştirecek hem de sınıf ikliminde dinleme, konuşmaya katılma vb. konuşma öz yeterliklerini geliştirecektir denebilir. Ayrıca konuşmanın farklı yöntemlerle ele alınması öğrencilerin kendini ifade etme becerisini geliştirebilir. Bu durum da hem sosyal yaşantısında hem de gelecekteki iş yaşantısında daha başarılı bireylerin yetişmesine olanak sağlayabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle yöntem ve tekniklerin yeterince kullanılmadığı noktasında bir fikir birliği olduğu görülmektedir. Doğan ve Sinan (2024), Erden (2014), Eyüp ve Kansızoğlu (2021), Kavruk ve Yıldırım (2021), Serin ve Arslan (2023), Yangil ve Şen (2022), çalışmalarında yöntem ve tekniklerin tamamının sadece 6. sınıf düzeyinde kullanıldığını söylemişlerdir. 7. sınıf ders kitabında ise böyle bir durumun gerçekleşmediğini vurgulamışlardır. Yapılan bu çalışmada ise en sık kullanılan tekniklerin; "Güdümlü Konuşma, Empati Kurma, Eleştirel Konuşma ve Katılımlı Konuşma" yöntemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak olan yöntem ve teknikler bireylerin kendilerini farklı şekillerde ifade edebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında ders kitabında bulunan etkinliklerin yöntem ve teknikler bakımından zenginleştirilmesi konuşma becerisi için oldukça önemlidir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin görsel/işitsel/metinsel destek içerip içermeme durumu nasıldır?" sorusu ele alındığında ise temaların tamamında görsel, işitsel ve metinsel desteklerin bulunduğu ifade edilebilir. Etkinliklerde en çok görsel desteklerin yer alması da dikkate değer bir konudur. Özellikle bir görselden hareketle veya bir metinden hareketle konuşma yaptırma tercihi etkinliklerde hem görsel hem de metinsel desteğe ihtiyacı arttırmaktadır. Serin ve Arslan'ın (2023) yanı sıra Doğan ve Sinan (2024) da çalışmalarında bu duruma değinmiş ve benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Bireyin çevreyi algılaması, yorumlaması, öğrenmesi ve öğrendiklerini olumlu bir şekilde yansıtması için duyular gereklidir (Çay & Eldeniz Çetin, 2024). Birden fazla duyuya hitap eden öğrenmenin, tek duyulu öğrenmeden daha fazla doğal ortama yakın olması öğrenme sürecinin daha verimli olduğunu göstermektedir (Taljaard, 2016). Bu yüzden öğrenme işlemi gerçekleştirilirken yalnızca bir duyu değil birden fazla duyunun uyarılması gerekmektedir (Wu & Tai, 2016). Bu bağlamda etkinliklerin görsel, işitsel ve metinsel olarak desteklenmesi öğrencinin birden fazla duyusuna hitap etmesini sağlar. Bu durum öğrencinin öğrenme sürecinde daha rahat olmasına ve bilgiyi daha kolay kavramasına yardımcı olmaktadır. (Balcı & Çayır). Öğrencilerin öğrenme özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda farklı duyularla öğretme işleminin gerçekleştirilmesi önemli bir husus olarak öne çıkmaktadır.

Öneriler

Araştırma kapsamında 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP) ve 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerine yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Ders kitabında yer alan metinlerin konuşma becerisi öğrenme çıktılarını desteklemede yetersiz kaldığı temalarda (örneğin; Atatürk'ü Tanıyorum), öğretmenlerin programdaki eksik beceri kodlarını karşılayacak ek konuşma materyalleri ve serbest konuşma kurguları hazırlamaları önerilmektedir.

Uygulayıcılar, etkinlikleri sadece tema akışına göre değil, ilgili öğrenme çıktılarını (26 öğrenme çıktısı) kazandırılma düzeyine göre planlamalıdır. Özellikle tek seferlik yer verilen öğrenme çıktıları, pekiştirme amaçlı farklı ders saatlerine de yayılmalıdır.

Program Geliştiricilere ve Yazarlara Yönelik Öneriler

Ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçiminde sadece metnin sadece tematik uygunluğuna bakılmamalıdır. Konuşma becerisi alt boyutlarını (ikna etme, özetleme, eleştirel konuşma vb.) ne derece desteklediğine de bakılmalıdır. Birinci alt problemde tespit edilen "düşük kapsayıcılık" sorunu, daha nitelikli ve çok yönlü metin seçimiyle giderilmelidir.

Araştırmada tespit edilen "dengesiz dağılım" (bazı öğrenme çıktılarının çok sık, bazılarının ise az kullanımı) sorununun aşılması için öğrenme çıktılarının kitap geneline ve temalara eşit dengeli bir şekilde dağıtılması sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Mevcut çalışma 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin varlığını ve dağılımını incelemiştir. Gelecek araştırmalarda bu etkinliklerin uygulama sürecindeki etkililiği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacılar konuşma etkinliklerinin öğrencinin motivasyonuna katkısı ve kaygı düzeyine etkisi üzerine çalışmalar yapabilir.

2024 TDÖP'ye göre hazırlanan diğer sınıf düzeyindeki (6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitapları da benzer yöntemlerle incelenerek programın kademeli olarak ne kadar tutarlı uygulandığı analiz edilebilir.

Extended Summary

Introduction

Speaking is one of the most fundamental and widespread methods of communication. This phenomenon has been addressed from different perspectives in the literature and has been defined in various ways. İşcan (2013) describes speaking as a verbal expression of emotions and thoughts, whereas Temizyürek et. al. (2007) define it as a complex skill that emerges through the simultaneous operation of multiple organs. Similarly, Kurudayıoğlu (2003) emphasizes that speaking encompasses a broad spectrum of interrelated components, including sound, pronunciation, comprehension, expression, understanding, and communication. In a general sense, as Yüksel (2013) also points out, speaking constitutes a holistic structure formed by the combination of articulation, words, sound, gestures, and facial expressions. Within this context, the development of students' speaking skills can provide them with an advantage not only in their social lives but also in academic and professional settings.

The research problem has been defined as follows: "An analysis of the speaking activities in the 5th-grade Turkish language textbook within the scope of the 2024 Middle School Turkish Language Lesson Curriculum." Within this scope, the sub-problems of the study are as follows:

- How do the speaking activities in the 5th-grade Turkish language textbook align with the learning outcomes specified in the 2024 Middle School Turkish Language Lesson Curriculum?
- How are the speaking activities in the 5th-grade Turkish language textbook distributed across the themes outlined in the 2024 Middle School Turkish Language Lesson Curriculum?
- How do the speaking activities in the 5th-grade Turkish language textbook correspond to the assessment and evaluation tools specified in the 2024 Middle School Turkish Language Lesson Curriculum?

- How do the activities in the 5th-grade Turkish language textbook align with the speaking methods and techniques outlined in the 2024 Middle School Turkish Language Lesson Curriculum?
- Do the speaking activities in the 5th-grade Turkish language textbook include visual, auditory, and textual support?

Methodology

This study was conducted using a qualitative approach with the document analysis technique. Document analysis involves collecting and analyzing written or visual materials that contain information related to the phenomenon or phenomena under investigation (Sönmez & Alacapınar, 2018). In this research method, various forms of written texts serve as the primary data source, which are collected, reviewed, questioned, and analyzed to reach conclusions (Sak et. al., 2021).

Document analysis holds a unique place within qualitative research models and is recognized as an essential method for understanding complex social phenomena and individual experiences. This method provides researchers with the opportunity to conduct a detailed examination of written materials, allowing them to gain in-depth insights even when direct access to participants is not possible (Prior, 2003). As stated by Bowen (2009), document analysis typically involves the examination of official records, personal documents, diaries, letters, official reports, published media texts, and other written materials. This approach aims to develop a comprehensive understanding of a specific topic, event, or process by analyzing the content and context of documents.

Findings

1. Finding: The theme Game World includes a total of five speaking activities. Within this theme, the text Basketball Without a Ball contains two speaking activities, the text The Game Stopped contains one, the text Find a Rope, Start the Game! contains one, and the text The Teacher's Joy contains one speaking activity.
2. Finding: The distribution of speaking activities across themes is as follows:
    - Game World: 5 speaking activities
    - Getting to Know Atatürk: 4 speaking activities
    - Recognizing My Emotions: 7 speaking activities
    - Our Traditions: 4 speaking activities
    - Communication and Social Relationships: 6 speaking activities
    - Living Healthily: 5 speaking activities
3. Finding: Only self-assessment and peer assessment forms were used as evaluation tools.
4. Finding: The activities utilized various speaking methods and techniques, including Critical Speaking, Selecting Words and Concepts from a Pool, Empathy-Based Speaking, Guided Speaking, Discussion, Prepared Speaking, Creative Speaking, Persuasive Speaking, Circle Technique, Six Thinking Hats Technique, Debate, Impromptu Speaking, and Participatory Speaking.
5. Finding: Visual, auditory, and textual support elements were used simultaneously or separately in the activities to enrich the content.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

In this section, the conclusions drawn from the study are presented. The first sub-problem addressed within the scope of the study was: "To what extent do the speaking activities in the 5th-grade Turkish textbook align with the learning outcomes specified in the 2024 Middle School Turkish Language Lesson Curriculum? " When evaluating the findings obtained in this context, it was determined that 26 skill codes were established under the speaking skills category in the TLTP. When these learning outcomes were assessed within the framework of themes and the texts included in these themes, it was observed that the number of learning outcomes covered ranged from a minimum of 2 (in texts such as Knowing Atatürk, Either Independence or Death, Atatürk and the Farm, Turkey and a Handful of Soil) to a maximum of 9 (in the Recognizing My Emotions theme, particularly in the text Our Emotions).

Regarding the second sub-problem, "How are the speaking activities in the 5th-grade Turkish textbook distributed across the themes specified in the 2024 Middle School Turkish Language Lesson Curriculum?" It was found that the themes Knowing Atatürk and Our Traditions contained the fewest activities, whereas the theme Recognizing My Emotions contained the most. The total number of speaking activities was found to be 31. When these activities are examined in relation to the TLTP learning outcomes, it may be assumed that each activity corresponds to one learning outcome. However, further investigation is needed to determine the extent to which these activities effectively teach the intended learning outcomes. Eyüp and Kansızoğlu (2021) concluded that the texts in textbooks were generally aligned with their respective themes. This study reached a similar conclusion. Doğan and Sinan (2024) found that activities were evenly distributed across themes; however, compared to other skills, speaking activities were found to be less frequent.

The third sub-problem examined was: "To what extent do the speaking activities in the 5th-grade Turkish textbook align with the assessment and evaluation tools specified in the 2024 Middle School Turkish Language Lesson Curriculum?" The study found that the Peer Assessment Scale was the most frequently used assessment tool, along with the Self-Assessment Scales. Kavruk and Yıldırım (2021) similarly concluded that textbooks predominantly use self-assessment and peer assessment forms. This finding is consistent with the results of this study.

The fourth sub-problem addressed was: "To what extent do the speaking activities in the 5th-grade Turkish textbook align with speaking methods and techniques?" The study found that various speaking methods and techniques, including prepared speech, empathy-based speaking, critical speaking, creative speaking, guided speaking, discussion, participatory speaking, circle technique, and the Six Thinking Hats technique, were utilized. The most frequently employed method was guided speaking, followed by empathetic speaking and discussion techniques. Fidan (2019) found that guided speaking was the most commonly used method in the textbooks they examined.

The fifth sub-problem investigated was: "To what extent do the speaking activities in the 5th-grade Turkish textbook incorporate visual, auditory, and textual support?" The study revealed that all themes included visual, auditory, and textual supports, with visual supports being the most prevalent. Particularly, activities that required students to speak based on a visual or textual stimulus increased the necessity for both visual and textual support. Similar conclusions were drawn in the studies by Serin and Arslan (2023), Doğan and Sinan (2024).

Recommendations

Based on the findings obtained from the 2024 Middle School Turkish Language Lesson Curriculum and the speaking activities in the 5th-grade Turkish textbook within the scope of the research, the following recommendations can be made:

Recommendations for Practitioners

For topics where the textbook texts are insufficient in supporting speaking skill learning outcomes (e.g., "I Know Atatürk"), it is recommended that teachers prepare additional speaking materials and free speaking scenarios that address the missing skill codes in the program.

Implementers should plan activities not only according to the theme flow but also in consideration of the level of achievement of the relevant learning outcomes (26 learning outcomes). In particular, learning outcomes that are given only once should be spread over different class hours for reinforcement purposes.

Recommendations for Program Developers and Authors

When selecting textbook texts, evaluate how they support sub-dimensions of speaking (persuasion, summarization, critical speaking, etc.), rather than just thematic appropriateness. Address the identified "low inclusivity" by choosing more qualified, multifaceted texts.

Eliminate the "uneven distribution" of learning outcomes by committing to their balanced integration throughout the book and themes.

Recommendations for Researchers

The present study examined the existence and distribution of speaking activities in the 5th-grade Turkish textbook. Future research could focus on the effectiveness of these activities in the implementation process.

Researchers could conduct studies on the contribution of speaking activities to student motivation and their effect on anxiety levels.

Turkish textbooks for other grade levels (6th, 7th, and 8th grades) prepared according to the 2024 Middle School Turkish Language Lesson Curriculum can also be examined using similar methods to analyze the consistency of the program's implementation.

Yazar Katkıları: Yazarların makaleye katkı oranı yarı yarıyadır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma etik onay izni gerektirmemektedir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, çalışmada yapay zekâ desteğini yalnızca çeviri işlemlerinde kullanmıştır.

Kaynakça

Acar, S. (2022). Türkçe ve Türk kültürü 5-8. seviye ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *7*(1), 189-203. https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1112789

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, *99,* 59-73. https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135

Aktaş, E., & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(1), 1-18. https://doi.org/10.16916/aded.813456

Akyasan, M. & Moralı, G. (2023). Türkçe öğretmenlerine göre konuşma etkinlikleri konuşma becerisini nasıl etkilemektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 308-323. https://doi.org/10.17860/mersinefd.1139950

Aydın, İ. (2020). *5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin cümle bilgisi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Bakırcı, Ş. & Ceran, D. (2022). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme-izleme metinlerinin söz varlığı bakımından incelenmesi. *Route Educational & Social Science Journal, 9*(3), 312-321. http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3146

Bayrak Cömert, Ö. (2017). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarına yönelik bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(3), 1331-1344. https://doi.org/10.14686/buefad.344547.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal, 9*(2), 27-40.

Canbulat, M., Asma, B. & Koparan, B. (2022). Türkçe ders kitaplarının metin ve metin önü-sonu sorularındaki düşünme türleri ve kök değerler. *Turkish Studies-Educational Sciences, 17*(2), 215- 232. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.57962

Coşkun, H. & Narinç, F. N. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*, 409-427.

Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim program ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(2), 200-214. https://doi.org/10.16916/aded.93425

Çay, E., & Eldeniz Çetin, M. (2024). Çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap etme: Çok duyulu ortamlar, öğretim stratejileri ve hikâyeler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *7*(2), 802-818. https://doi.org/10.33400/kuje.1509983

Çırak, F., & Ceran, D. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının dinleme/izleme yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 134-144. http://dx.doi.org/10.29228/cukar.49138

Demir, D. (2025). Konuşma etkinlikleri bakımından 5. sınıf Türkçe ders kitabı. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 699-712.

Deniz, K., Karagöl, F. & Tarakcı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies-Educational Sciences, 14*(4), 1257-1269. http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22958

Doğan, F. N. & Sinan, A. T. (2024). 5. sınıf türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *39,* 26-46. http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.1471641.

Eyüp, B., & Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 366-385. http://dx.doi.org/10.24315/tred.732498

Fidan, M. (2019). 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin analizi. *Turkish Studies Educational Sciences, 14*(4), 1367-1379. http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23511

Güven, S., & Yıldırım N. (2019). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(66), 814-827. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3630

Halitoğlu, V. (2021). Türkçe ders kitabi dinleme/izleme metin etkinliklerinin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlarla uyuşma düzeyleri. *Journal of History School*, *55,* 4406-4431. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51789

İşcan, A. (2013). İletişim, konuşma ve konuşma ile ilgili temel kavramlar. İçinde A. Kılınç & A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi* (ss. 1-27). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kavruk, H., & Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerine yansıması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 9*(2), 159-174. https://doi.org/10.29228/ijlet.51274

Kemiksiz, Ö. (2017). Ortaokul 7 ve 8. sınıf Türkçe derslerindeki sözlü anlatım etkinliklerinin çeşitli açılardan incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 55*, 79-96.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *13,* 287-309.

Kurudayıoğlu, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma türleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(3), 736-750. https://doi.org/10.16916/aded.564277

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Öztürk, İ. Y. (2022). *Türkçe dersi öğretim programlarında konuşma eğitimi*. İçinde M. Gün ve M. Memiş (Ed.), Konuşma eğitimi (ss. 171-193). Nobel Akademik Yayıncılık.

Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage Publications.

Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Serin, N. & Arslan, N. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13*(2), 2027-2052. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1192252

Sevim, O., & Uzun, A. (2026). Investigation of teachers' cognitive constructs of the ideal student in the context of the Maarif Model student profile. Hacettepe University Journal of Education, *41*(1), 156-173. https://doi.org/10.16986/hunefd.1754900

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Taljaard, J. (2016). A review of multi-sensory technologies in a science, technology, engineering, arts and mathematics (STEAM) classroom. *Journal of learning Design, 9*(2), 46-55. https://doi.org/10.5204/jld.v9i2.274

Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Öncü Kitap.

Wu, T., J., & Tai, Y., N. (2016). Effects of multimedia information technology integrated multisensory instruction on students' learning motivation and outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12*(4), 1069-1081 https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1552a

Yağmur Şahin, E., & Zorlu Kana, H. (2013). *Türk eğitim programlarında konuşma eğitimi*.İçinde A. Kılınç & A. Şahin (Ed.), Konuşma eğitimi (ss. 29-58). Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, H. (2013). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. İçinde İçinde U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (6. bs., ss. 1–43). Pegem Akademik Yayıncılık.

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Kidfluencer Algıları: Fenomen Çocuklar Üzerine Metaforik Bir Araştırma

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Umay Büşra CELİLOĞLU[1]

1 Öğretim Görevlisi, Kayseri Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, busraceliloglu@kayseri.edu.tr.
ORCID: 0000-0001-9257-7584

Atıf: "Celiloğlu, U. B. (2026). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin kidfluencer algıları: Fenomen çocuklar üzerine metaforik bir araştırma. *Millî Eğitim, 55*(251), 1371-1404. DOI: 10.37669/milliegitim.1674447"

Gönderilme Tarihi: : 11.04.2025
Kabul Tarihi: 23.01.2026
DOI: 10.37669/milliegitim.1674447

Anahtar Kelimeler: *çocuk gelişimi, kidfluencer, fenomen çocuklar, metafor*

Öz

Bu çalışma, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında öğrenim gören çocuk gelişimi programı öğrencilerinin, ülkemizde çoğunlukla fenomen çocuklar olarak adlandırılan kidfluencerlara yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma Kayseri Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin MYO Çocuk Gelişimi Programı'nda öğrenimine devam eden, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 112 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Verilerin toplanması için yarı-yapılandırılmış yazılı form kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi MAXQDA 2020 programı ile yapılmıştır. Kidfluencer/Fenomen çocuklar kavramına ilişkin metaforlar ve gerekçeleri kodlanmış; ortaya çıkan alt temalar sonucu "Gelişimsel Risk, İrade Yoksunluğu, Biçimlendirilebilir Olma, Geçici Olma, Ekonomik Kazanç, Etkileme Gücü ve Bağımlılık, Sosyal Öğrenme, İlgi Odağı Olma" başlıklarıyla toplam 8 kategori oluşturulmuştur. Analiz sürecinde elde edilen 75 geçerli metafor kodlandığında, katılımcıların kidfluencerlara ilişkin olumsuz algılarının yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Child Development Program Students' Perceptions of Kidfluencers: A Metaphorical Study on Phenomenon Children

RESEARCH ARTICLE

Keywords: *child development, kidfluencer, phenomenon kids, metaphor*

Abstract

This study aims to explore the perceptions of Child Development Program students, pursuing a degree in child development and education, toward kidfluencers—commonly referred to as "phenomenon children" in Turkey—through the use of metaphors. The research was conducted with 112 students enrolled in the Child Development Program at Kayseri University Develi Hüseyin Şahin Vocational School, all of whom volunteered to participate. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using the content analysis method within the framework of qualitative research design. The MAXQDA 2020 software was employed for data analysis. The metaphors and their justifications related to the concept of phenomenon children were coded, leading to the identification of eight categories: Developmental Risk, Lack of Willpower, Malleability, Temporariness, Economic Gain, Power of Influence and Dependency, Social Learning, and Being the Center of Attention. Analysis of the 75 valid metaphors revealed a predominance of negative perceptions among participants regarding kidfluencers.

Giriş

Son yıllarda dijital teknoloji araçları günlük hayatın bir parçası hâline gelmiştir. İnternete erişimin ve akıllı telefon kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber bireyler, sosyal medya platformlarına daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilmektedir. Hızla ilerleyen teknoloji çağına doğan çocuklar da aileleri ve akranlarının etkisiyle sosyal medya platformlarında yer almaktadır. Çoğunlukla ebeveyn yönlendirmesiyle oluşan bu durum, ekonomik (Cıngı & Kösedağ, 2024) veya sosyal motivasyonlarla (Küçükali & Serçemeli, 2020) ilişkilendirilmektedir. Çocukların bu şekilde ebeveynleri aracılığıyla influencer (etkileyici) pazarlama sektöründe yer alması, çocuk işçiliğinin yeni ve tartışmalı bir yüzü olarak değerlendirilmektedir (Gözen & Şaldırak, 2023; Kılıç & Kaya, 2021). Sürecin çocukların uzun vadeli gelişim aşamalarına nasıl yansıdığı ise henüz netleşmemiştir (Yavuz, 2020). Ancak sosyal medyanın toplumsallaşma sürecindeki belirgin etkisinin, çocuklarla birlikte her yaş grubundaki bireyleri kapsadığı bilinmektedir (Zafer & Vardarlıer, 2019). Gelişimlerini tamamlamamış olmaları sebebiyle bu etkilere daha açık olan çocuklar (Tosun & Deniz, 2023), platformlarda kullanıcı, içerik üreticisi ya da içerik malzemesi olarak yer almaktadır (Çelik, 2021). Bu bağlamda çocukların kullanıcı olmak dışında sosyal medyada varoluş biçimleri, literatürde çeşitli kavramlarla açıklanmaktadır.

Ülkemizde "fenomen çocuklar" şeklinde çatı bir kavramla ifade edilen içerik üreticisi çocuklar, uluslararası sektörde "kidfluencer" adıyla yer almaktadır. Bu kavram, "influencer" (etkileyici) olma işini çocukların yapması durumunu tanımlamak için kullanılmaktadır (Özer & Alpsoy, 2024). Tüketim kültürünün bir yansıması olarak, çocukların etkileyici olma durumları, gelişimlerine uygun olmayan yaşantı ve davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. (Sebutekin & Gülçay, 2024). Çocuğun gelişim düzeyine uygun giydirilmemesi, duygusal tepkilerinin paylaşılması, cinsiyetçi tutumlar sergilenmesi, vücut özelliklerinin mizah unsuru hâline getirilmesi, yetişkin davranışları sergilemesine yönelik teşvik ve problem davranışların görmezden gelinmesi de dikkat çekmektedir (Tosun & Deniz, 2023). Ayrıca kidfluencerları finansal sömürü, psikolojik tahribat ve aşırı mahremiyet ihlali gibi birçok tehditle karşı karşıya bırakmaktadır (Masterson, 2021).

Benzer riskler ebeveynlerin kendi sosyal medya hesaplarında, çocuklarını merkezde konumlandırarak paylaşımlar yaptıkları durumlarda da ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarını görünür kılarak içerik üretmelerine ya da çocukları adına profiller oluşturup onları içeriklerinin başrolü hâline getirmelerine sıklıkla rastlanmaktır. Çocuğa ait görsellerin, düzenli paylaşıldığı bir ebeveynlik biçimi olarak kabul edilen sharenting (paylaşan ebeveynlik) modelinde, paylaşımların henüz çocuk doğmadan, gebelik sürecinde dahi ultrason görüntüleri, doğum tarihi detayları gibi bilgilerin paylaşılmasıyla başlayabildiği görülmektedir (Karakoç & Ünlü, 2021; Taylor, 2008).

Ebeveynler çocuklarını istedikleri şekilde büyütme hakkına sahiptir; ancak bu hak sınırsız değildir ve hukuki düzenlemelerle sınırlandırılmıştır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (Birleşmiş Milletler, 1989) temel ilkelerinden biri olan "çocuğun yüksek yararı" ilkesi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), Çocuk Koruma Kanunu No. 5395 (2005), Türk Medeni Kanunu No. 4721 (2001) ve Türk Ceza Kanunu No. 5237 (2004) başta olmak üzere çocukla ilgili tüm düzenlemelerin özünde yer almaktadır. Çocuğun yüksek yararı ilkesinin hukuki boyutta açık şekilde tanımlanmış olması, günlük yaşamda kendiliğinden gözetildiği anlamına gelmemekte, çocuğun bakımından sorumlu yetişkinlerin kültürel, sosyal ve ekonomik belirleyicileri, çocuğa ilişkin kararların uygulanma biçimini etkileyebilmektedir. Bu sebeple çocukların sosyal medya platformlarında yer alma ve temsil edilme biçimleri sadece bireysel ebeveynlik tercihleri olarak değil çocuğun korunmasıyla doğrudan ilişkili bir konu olarak değerlendirilmelidir.

Ülkemizde son yıllarda yapılan araştırmalar, kidfluencerların ve izleyici çocukların sosyal medya içerikleri aracılığıyla karşılaştıkları riskleri çeşitli açılardan ele almıştır. Kidfluencer olgusunu genellikle çocuk emeği ve dijital işçilik (Gözen & Şaldırak, 2023; Özer & Alpsoy, 2024), mahremiyet ihlali ve sharenting (Atalay, 2019; Karakoç & Ünlü, 2021), tüketim kültürü ve reklamlara maruz kalma (Mermer Üzümlü & Güven, 2023; Tosun & Deniz, 2023), toplumsal cinsiyet kalıpları (Kaya & Koyuncu Şahin, 2024; Tosun, 2023) ve çocuk hakları, istismar riskleri (Mumcu, 2024; Tosun, 2024; Ünlü & Karakoç Keskin, 2023) bağlamlarında değerlendirmişlerdir. Uluslararası alan yazınında ise; çocuk emeği ve hak ihlalleri (Clark & Jno-Charles, 2025), mahremiyet ve hukuki düzenleme (Agarwala, 2025; Lendvai, 2024), sosyal medyada çocukların ticari kullanımı (Baxter & Czarnecka, 2025), algoritmaların çocuk bedenini teşvik eden işleyişi (Schirmer vd., 2024) temalarında çalışmalara yoğun rastlanmaktadır. Ayrıca Ågren ve Sparrman (2025), kidfluencer olgusunu sadece riskler ve istismar bağlamında değil çocukların çoklu dijital kimlik ve rolleri üzerinden değerlendirerek yaratıcılığı temsil etme gibi olumlu gördükleri kısımlara da vurgu yapmışlardır.

Bu çalışmalar çoğunlukla çocukların sosyal medya içeriklerinde yer almalarının, çocuk emeğinin metalaştırılması, mahremiyetin ihlali, tüketim kültürünün erken yaşta içselleştirilmesi ve toplumsal cinsiyet kalıplarının yeniden üretilmesi gibi çok boyutlu riskler barındırdığını göstermektedir. Yukarıda belirtildiği üzere araştırmaların çoğunlukla, sosyal medyadaki kidfluencer profillerinin, fotoğraflarının, YouTube kanallarının doküman incelemesi yoluyla analiz edilmesi ya da konuya ilişkin hukukî-sosyolojik derleme çalışmalarıyla sınırlı kaldığı görülmüştür.

Uluslararası alan yazınındaki kidfluencer araştırmaları da yoğunlukla derleme, doküman incelemesi niteliğinde, ampirik veriler bulunmayan çalışmalardan oluşmaktadır (Rotim vd., 2024). Çocuklarla doğrudan etkileşimde olan bireylerin, kidfluencer olgusuna dair algılarının; etik duyarlılık, mesleki yaklaşım ve çocuk merkezli bakış açısının şekillenmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, katılımcıların kidfluencerlara ilişkin algılarını ortaya koyarak, kidfluencerlar ve izleyici çocuklar üzerindeki olası gelişimsel etkilerin derinlemesine incelenmesine yönelik yapılacak ilerideki araştırmalar için kavramsal bir zemin oluşturması ve bu alandaki araştırmaların artırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma sonuçları çocukların dijital platformlarda temsili, gelişimsel ihtiyaçları ve hakları bağlamında önemli veriler sunmaktadır. Bu doğrultuda aileler, eğitimciler, akademisyenler ve yetkili makamlar nezdinde farkındalık oluşturması, çocuk merkezli dijital stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma, çocuk gelişimi programı öğrencilerinin fenomen çocuklar olarak bilinen kidfluencerlara yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Metaforlar sadece estetik bir ifade aracı değildir. Aynı zamanda bireyin dünyayı ve olayları nasıl gördüğünü, yorumladığını ve anlamlandırdığını yansıtan bir düşünme biçimidir (Doğan, 2017; Güner & Kale, 2022; Güveli vd., 2011; Yaman, 2020). Bu nedenle ilgili programın öğrencilerinin eğitim ve meslek tercihlerinin çocuk gelişimi ve eğitimi alanında yoğunlaşması dikkate alınarak, bu alanda öğrenim gören bireylerin sosyal medyada hızla artış gösteren kidfluencerlara ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

- Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin kidfluencer kavramına ilişkin metaforik algıları, ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri bağlamında nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desen bireylerin haberdar olduğu ancak kapsamlı ve derinlemesine bilgisinin bulunmadığı olgular için tercih edilmektedir. Olgular bireylerin yaşadığı dünyada çeşitli şekilde karşılaştıkları, deneyimledikleri ancak tam olarak bilgi sahibi olmadıkları olayları, deneyimleri, algıları ve kavramları kapsamaktadır. Bu nedenle olgubilim, yabancı olunmayan fakat kapsamlı ve derinlemesine tanımlanamayan kavramlara yönelik yapılacak araştırmalar için elverişli bir araştırma modelidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, analizler, sınırlılıklar, etik kısımlarına değinilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Kayseri Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin MYO Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmaya 1. sınıf ve 2. sınıftan toplam 112 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma amacıyla ilintili olarak bilgi yönünden verimli durumlar seçilmesiyle derinlemesine araştırmaya imkân vermektedir. Belirli ölçütleri sağlayan ya da belirli niteliklere sahip özel durumların çalışılması istenildiğinde tercih edilmektedir. Araştırmacı, tercih edilen hususlar doğrultusunda doğayla, toplumla ilgili olayları veya olguları kavramak, aralarındaki bağlantıları keşfetmek ve açıklamak için çalışmaktadır (Büyüköztürk vd., 2024). Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş olan çeşitli ölçütleri sağlayan tüm durumların çalışılması ve gözden geçirilmesidir. Belirlenen ölçüt ya da ölçütler araştırmacının kendisi tarafından hazırlanabilmekte veya önceden belirlenmiş olabilmektedir (Başaran, 2017). Araştırmacı tarafından, incelenen olguyu açıklamak için belirlenen kritik hususlar, ölçüt örneklemede kullanılabilmektedir. Fakat kritik hususlar için belirlenen ölçütler de araştırmanın genel çerçevesine uyum sağlamalıdır (Creswell & Clark, 2016). Araştırmada katılımcı olmanın ölçütü çocuk gelişimi programı öğrencisi olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütün nedeni, öğrencilerin çocuk gelişimi, çocuk ruh sağlığı ve çocuk hakları gibi konularda akademik eğitim almalarıdır. Bu bağlamda kidfluencer olgusunun, çocukların gelişim süreçleri üzerindeki olası etkilerini, gelişimsel farkındalık düzeyleri çerçevesinde değerlendirebilecekleri öngörülmüştür. Araştırmada katılımcılara ilişkin veriler de demografik özellikleri betimlemek amacıyla toplanmış, bulgular bölümünde metafor analizleriyle doğrudan ilişkilendirilmemiştir. COREQ (Tong, Sainsbury & Craig, 2007), SRQR (O'Brien vd., 2014) ve Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.) (APA, 2020) gibi nitel raporlama rehberleri, demografik bilgilerin örneklemi betimlemek amacıyla raporlanabileceğini, bulgularla ilişkilendirmenin ise araştırma kapsamı ve uygunluğuna bağlı olarak tercih edilebileceğini belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında hazırlanan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Bilgiler

Değişkenler		*f*	%
Cinsiyet	Kadın	106	94.6
	Erkek	6	5.4
Yaş	18-20	70	62.5
	21-23	34	30.4
	24 ve üzeri	8	7.1

Verilerin Toplanması

Katılımcıların kidfluencerlara yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarma amaçlanmıştır. Bu doğrultuda veri toplama formunda kidfluencer kavramının ülkemizde daha yaygın kullanılan karşılığı olan fenomen çocuklar kavramı kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında ilgili kavramın ülkemizdeki karşılığının tercih edilmesi, metafor oluştururken zorluk yaşanmaması, fenomen çocuklar kavramına daha aşina olunması gibi durumlarla ilişkilidir. Katılımcılara bu durum açıklanmış, kidfluencer kavramı tanımlanmış, ülkemizde yaygın kullanılan karşılığının çalışmada kolaylık sağlaması açısından yer alacağı belirtilmiştir. Bu amaçla her bir katılımcıdan "Fenomen çocuklar ... gibidir, çünkü ..." cümlesinin tamamlanması istenmiştir. Bu doğrultuda online yarı-yapılandırılmış yazılı form hazırlanmış, verilen cümle formun ikinci bölümünde yer almış, ilk bölümü ise katılımcıların demografik bilgileri oluşturmuştur. Yarı-yapılandırılmış yazılı form hazırlanırken; çocuk gelişimi (2), okul öncesi eğitimi (2), eğitim bilimleri (2), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (1) alanlarından olmak üzere toplamda 7 uzmanın görüşü alınmıştır. Form doldurulmadan önce metafor kavramının ne olduğu ve nasıl kullanıldığı detaylıca anlatılmış, katılımcılardan verilen ifadeyi kullanmaları, yalnızca tek bir metafor üstünde yoğunlaşmaları, fikirlerini bu şekilde ifade etmeleri istenmiştir. Formun doldurulması için zaman kısıtlamasına gidilmemiştir. Metaforik algı ölçme çalışmalarında oluşturulacak metafor ile kaynağı arasında bağlantı kurabilmek adına "gibi" kavramı, oluşturulan metaforun gerekçesi ve dayanağı için ise "çünkü" kavramı kullanılmaktadır (Saban, 2008). Katılımcıların doldurmuş olduğu formlar sonucunda değerlendirme aşaması başlamıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından yapılan çözümleme sürecine geçilmiştir. Çözümleme işleminin bitiminde metafor listesinin oluşturulması ve ortaya çıkan metaforların listelenmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Son olarak gerekçeler kapsamında kategoriler oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Verilerin analizi için MAXQDA 2020 programı kullanılarak kodlama işlemi yapılmıştır. Analiz ve yorumlama aşamasında; Saban (2008) tarafından belirtilen beş aşama takip edilmiştir.

Kodlama ve ayıklama aşaması: Öncelikle tüm katılımcılar numaralandırılmıştır. Ardından katılımcılar tarafından üretilen metaforların alfabetik düzenlemesi yapılmış, bu süreçte tamamen katılımcıların kendi ifadeleri kullanılarak bir liste oluşturulmuştur. Katılımcıların metaforları net ifade edip etmediği incelenmiş, net bir metafor verilmeyen, metaforun gerekçelendirmesi yapılmayan ya da boş bırakılan formlar ayıklanmıştır. 7 formun aynı kişilerin kendi formlarını art arda tekrar doldurması sonucu oluştuğu görülmüştür. 5 formda metafor kullanılmadığı/boş bırakıldığı, 9 formda kullanılan kavramların ise metafor olmadığı, nitelik belirten ifadeler olduğu, 1 formda ise birden çok metafor kullanıldığı belirlenmiş ve toplamda 22 form değerlendirmeden çıkarılmıştır.

Örnek metaforu derleme aşaması: Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar kodlanarak çözümlenmiş, diğer metaforlar arasındaki benzerlikler ve güçlü ilişkiler doğrultusunda analiz edilmiştir. Katılımcıların yetersiz bağlantılar içeren, gerekçe ve metafor arasında ilişki kurulamayan 11 form da çıkarıldıktan sonra 112 katılımcıdan toplam 79 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan son metafor listesinde isim benzerliği olan, başka hatta zıt anlamların yüklenme durumu görülebilecek metaforların aynı kategoriye dâhil edilmelerini önleyecek analiz geçerliliğini de sağlamıştır.

Kategori geliştirme aşaması: Nitel araştırmalarda kategori oluşturma, araştırmacının veriler arasındaki anlam örüntülerini yorumlayarak tematik bütünlükler kurduğu bir süreçtir (Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu nedenle katılımcı gerekçeleri, araştırmacı yorumuyla anlamlandırılmış, alt temalar ve kategoriler bu analitik sürecin sonucu olarak oluşturulmuştur. Çalışmada katılımcıların oluşturduğu her bir metaforun, konusu, gerekçesi ve metaforun konusuyla gerekçesi arasında oluşan ilişkinin değerlendirilmesiyle (Saban, 2008) analizi yapılmıştır. Bazı metaforlar, çok katmanlı anlamlar içermesi sebebiyle birden fazla alt tema veya kategoriyle ilişkilendirilmiştir. Bu durum, nitel veri analizinde tek bir anlam biriminin birden fazla koda eş zamanlı olarak atanmasına olanak tanıyan, verinin çok boyutlu yapısını korumaya yönelik yerleşik bir uygulama olan çoklu/örtüşen kodlama yaklaşımı kapsamında değerlendirilmiştir (Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda her metafor kendi perspektifine göre bir alt temayla ilişkilendirilmiş ve ortaya çıkan 19 alt temadan "Gelişimsel Risk, İrade Yoksunluğu, Biçimlendirilebilir Olma, Ekonomik Kazanç, Etkileme Gücü ve Bağımlılık, Geçici Olma, Sosyal Öğrenme, İlgi Odağı Olma" olmak üzere toplam 8 farklı kavramsal kategori oluşturulmuş, hiçbir kategoriye dâhil olmayan 4 metafor ve gerekçesi değerlendirme dışı tutulmuş toplamda 75 geçerli metafor elde edilmiştir.

Elde edilen verilerin bilgisayara aktarılması: Nitel veri analizinde kodlama işleminin analiz sürecinin diğer aşamalarını şekillendiren ilk basamak olmasının yanı sıra önemli bir basamak olduğu bilinmektedir. Bu aşamayla verilerin azaltılma ve sunulma aşamalarının ön şartı şeklinde karşılaşılmaktadır. Burada yapılan kodlama, nitel analizin başlangıcı olan, analiz süresince çeşitli aşamalarda sürdürülen işlemlerdir (Ragin & Amoroso, 1994). Çalışmada elde edilen veriler Excel programına aktarılmıştır. Excel'de her form için bir numara sırası verilmiş, metaforlar ve gerekçeleri, katılımcıların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, çocuk sayısı, sosyal medya kullanımı, en sık kullanılan sosyal medya türü, kullanım süresi ile ilgili veriler işlenmiştir. Metaforlar ve gerekçelerinin analizi için MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Gerekçeleri doğrultusunda kategorilere dâhil edilen metaforlar kodlanarak rapor hâline getirilmiş ve alt temalar da açıkça belirtilerek Word'e aktarılmıştır.

Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması: Geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın sonuçlarına yönelik inandırıcılığı sağlayabilmek amacıyla kullanılan önemli ölçütlerdir. Toplanılan veriler ayrıntılı biçimde raporlanır ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı açıklanır, bu çalışmalar nitel bir araştırmanın geçerlik sağlayabilmesinin önemli ölçütlerindendir (Başkale, 2016; Yıldırım Şimşek, 2021). Araştırma problemi çerçevesinde incelenmiş veriler sonucu oluşan kategoriler için çocuk gelişimi (2) ve eğitim bilimleri (1) alanlarından üç uzmanın görüşü alınmıştır. Alan uzmanları görüşlerini iletmişler ve uzman görüşü formunda yer alan farklılıkların tespiti için Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik = Uzlaşma sayısı / (Uzlaşma sayısı + Uzlaşmama sayısı)" formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın güvenirlik kat sayısının 0,92 olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar oluşan kategorilerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla verilerin analiz süreçleri detaylıca açıklanmış, bulguların işlenmesi ve yorumlanması çalışmaları sürecinde katılımcıların kendi yazdıkları metafor cümleleri veri kaynağının temelini oluşturmuştur. Yanı sıra katılımcıların metafor gerekçeleri de doğrudan alıntı ile çalışmada yer almıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Veriler çocuk gelişimi programı öğrencileri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, dâhil edilen katılımcılar ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri online formlar aracılığıyla toplanmıştır ve internet erişimi bulunan öğrenciler çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Yanı sıra araştırma, uygulanan ölçme araçları ve katılımcıların yönelttikleri cevaplarla sınırlıdır.

Bulgular

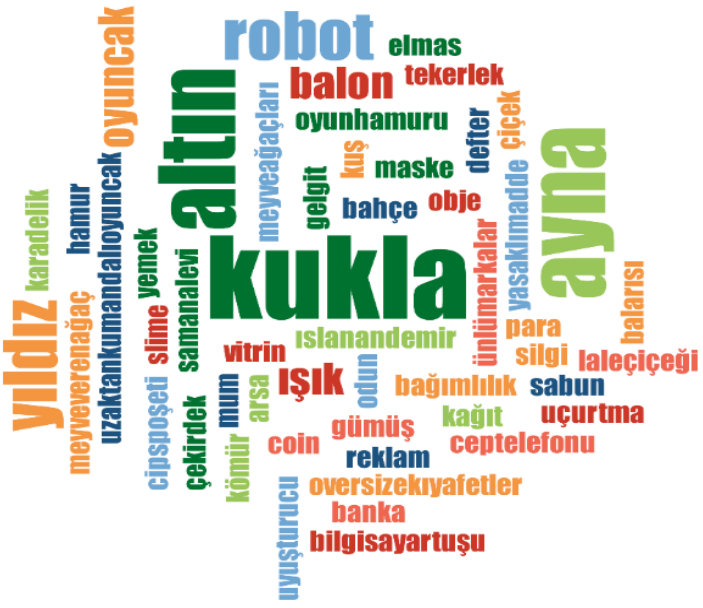
Bu bölümde ilk olarak katılımcılar tarafından üretilen, çalışmaya dâhil edilen metaforlar verilmiş ve kidfluencerların katılımcılar tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak adına benzer çağrışım yapan metaforların derlenmesi ile oluşturulan kategoriler sunulmuştur.

1. Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Kidfluencer Olgusuna İlişkin Metaforik Algıları

Verilerin analiz sürecinde kodlama, ayıklama, kategori oluşturma aşaması sonucunda araştırmaya dâhil edilen 75 metafor kod bulutu olarak Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Katılımcıların Kidfluencerlara İlişkin Ürettikleri Metaforlar



Katılımcılar tarafından üretilen metaforların kod bulutu incelendiğinde en sık kullanılan metaforların kukla, altın, ayna, robot ve yıldız olduğu görülmektedir. Analizin ikinci aşaması olan örnek metafor derleme sonucunda oluşanlar ile nihai olarak analize dâhil edilen 75 adet metafor alfabetik sıralamayla Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Kidfluencerlara İlişkin Üretilen Metaforlar

Metafor	*f*	%	Metafor	*f*	%
Aconite çiçeği	1	1.33	Lale çiçeği	1	1.33
Altın	4	5.33	Maske	1	1.33
Arsa	1	1.33	Meyve ağaçları	2	2.67
Ayna	4	5.33	Mum	1	1.33
Bağımlılık	1	1.33	Obje	1	1.33
Bahçe	1	1.33	Odun	1	1.33
Bal arısı	1	1.33	Oversize kıyafetler	1	1.33
Balon	2	2.67	Oyun hamuru	1	1.33
Banka	1	1.33	Oyuncak	2	2.67
Bilgisayar tuşu	1	1.33	Para	1	1.33
Cep telefonu	1	1.33	Reklam	1	1.33
Cips poşeti	1	1.33	Robot	3	4.00
Coin	1	1.33	Sabun	1	1.33
Çekirdek	1	1.33	Saman alevi	1	1.33
Çiçek	1	1.33	Silgi	1	1.33
Defter	1	1.33	Slime	1	1.33
Elmas	1	1.33	Tekerlek	1	1.33
Gelgit	1	1.33	Uçurtma	1	1.33
Gümüş	1	1.33	Uyuşturucu	1	1.33
Hamur	1	1.33	Uzaktan kumandalı oyuncak	1	1.33
Islanan demir	1	1.33	Ünlü markalar	1	1.33
Işık	2	2.67	Vitrin	1	1.33
Kâğıt	1	1.33	Yasaklı madde	1	1.33
Kara delik	1	1.33	Yemek	1	1.33
Kömür	1	1.33	Yıldız	3	4.00
Kukla	10	13.33	TOPLAM	75	100
Kuş	1	1.33	Analiz edilen formlar	112	-

Tablo 2 incelendiğinde, en fazla katılımcı tarafından üretilen metaforun kukla (n=10) olduğu, altın (n=4), ayna (n=4), yıldız (n=3) ve robot (n=3) metaforlarının da üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. İçerik analizinin üçüncü aşaması olan kategori oluşturma sürecinde 75 metafor konu, kaynak ve gerekçe bakımından değerlendirilmesi sonucunda 8 kategori altında tanımlanmıştır. Kategoriler oluşturulurken, benzer metaforların ortak vurguları, dayandıkları anlam alanları ve ifade ettikleri temel kavramsal yönelimler dikkate alınmış; her metafor bu tematik yakınlık doğrultusunda en uygun alt temaya ve ardından ilgili kavramsal kategoriye yerleştirilmiştir (Saban, 2008). Tanımlanan kategoriler tekrarlanma sıklığına göre kelime bulutu hâlinde Şekil 2'de sunulmuştur.

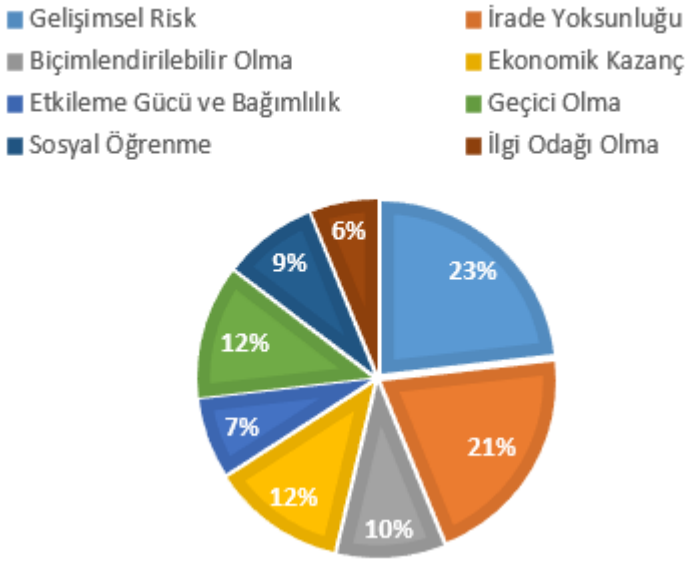
Şekil 2

Katılımcıların Ürettikleri Metaforlar ve Gerekçeleri Sonucu Oluşturulan Kategorilerin Kelime Bulutu

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri sonucu oluşturulan kategorilerde en fazla metaforun "Gelişimsel Risk" kategorisine dâhil edildiği, "İrade Yoksunluğu" kategorisinin ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Tüm kategorilerin frekanslarına göre yüzde hesaplamaları yapılmış, tekrarlanma sıklığına göre oluşturulan grafiği Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

Metaforlardan Elde Edilen Kategorilerin Grafiği



Kategori oluşturma aşamasında öncelikle metaforlar ve gerekçeleri incelenmiş, katılımcıların ifadelerine uygun alt temalar belirlenmiştir. Benzer alt temalar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, belirlenen alt temalar doğrultusunda bazı metafor ve gerekçelerinin birden fazla kategoriye dâhil edilmesi uygun bulunmuştur. Şekil 4'te alt temalar ve kategorilerin haritası verilmiştir.

Şekil 4

Fenomen Çocuklar Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforlar ve Gerekçelerinin Alt Temaları ve Kategorileri

Şekil 4'te 112 yarı-yapılandırılmış yazılı form içerisinden elde edilen, 75 geçerli metafor ve gerekçeleri ile ilişkilendirilen alt temalar ve bunların oluşturduğu kategoriler yer almaktadır. Bu doğrultuda metaforlar ve gerekçeleri önce çeşitli alt temalarla ilişkilendirilmiş, her bir metafor gerekçesinin içeriğine göre uygun alt temaya dâhil edilmiştir. Sonraki aşamada ise alt temalar birleştirilerek daha kapsayıcı olan kategoriler oluşturulmuştur. Kategori oluşturma sürecinde toplamda 19 alt tema ortaya çıkmış, benzer alt temalar bir araya getirilerek daha kapsamlı başlıklardan oluşan 8 kategori elde edilmiştir. "Geçici Olma" kategorisi, metafor ve gerekçelerinin ortak eksende yoğunlaşan anlamlar içermesi sebebiyle alt temalara gereksinim duyulmadan doğrudan ortaya çıkmıştır. Katılımcıların oluşturduğu gerekçelerin çok katmanlı, birden fazla alt tema ve kategoriyle ilişkili anlamlar taşıması nedeniyle, bazı metaforlar birden fazla alt temada veya kategoride yer almıştır. Analiz sürecinde, bu çok katmanlı gerekçeler dikkatle incelenmiş, ilgili bölümler bağlamlarına göre uygun alt temalar ya da kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

1.1. Kidfluencerların İrade Yoksunluğu

Katılımcılardan elde edilen metaforların gerekçeleri, kidfluencerların iradeleri dışında hareket ettiklerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda oluşturulan "İrade Yoksunluğu" kategorisinde değerlendirilen toplam 17 metafor elde edilmiştir. Tablo 3'te katılımcılar tarafından belirtilen metaforlar ve gerekçeleri detaylı olarak gösterilmektedir.

Tablo 3

İrade Yoksunluğu Kategorisinin Metafor ve Gerekçeleri

Metafor	Gerekçesi
Cep telefonu	Hep göz önünde ve kullanılıyorlar.
Kukla (n=8)	1. Aile yönlendirmesiyle hareket ederler.
	2. Aileleri tarafından ve etraftan gelen tepkilere göre fikirleri ve hareketleri değiştirilip oynatılır.
	3. Aileleri tarafından yönetilirler.
	4. Anne babalarının ve çevresindeki insanların parmağında oynatılırlar çevresindeki insanlar tarafından yönlendirilir çocuğun isteklerine saygı duyulmaz belki bu kadar hayatının herkes tarafından bilinmesini istemiyorlardır ama çocuklara bunu soran yoktur.
	5. Çocuk olaylardan habersiz ebeveynleri tarafından yönetilir, onların istediklerini uygular ebeveynler de kukla oynatıcısı gibi çocukları oynatır ve bundan çıkar sağlar.
	6. Yönergeler doğrultusunda hareket ederler.
	7. Ailelerinin istekleri ve düşünceleri üzerine kurulu bir çocukluk yaşarlar.
	8. Ebeveynler, çocukların kişilerden ilgi ve sevgi toplayacağını bilerekten onları eğlence ve kazanç kaynağı olarak kullanırlar.
Obje	Ünlenmek için kullanıyorlar.
Oyuncak	İstediğin gibi yönlendirebilirsin.
Robot (n=3)	1. Programlanmış şekilde ilerlerler.
	2. Ailesinin verdiği komutları yerine getirir kendi aklını kullanmadan başkaları için çeşitli hâllere girer ailesinin para kazanmasını ve ün kazanmasını sağlar.
	3. Bilim adamlarının robotları yönlendirmeleri gibi ebeveynleri de onları yönlendirir.
Tekerlek	Ailelerinin istediği yöne evrilirler.
Uzaktan kumandalı oyuncak	Nereye yönlendirirsen oraya gider.
Vitrin	Sürekli göz önünde ve sergilenir.

Tablo 3'e bakıldığında "İrade Yoksunluğu" kategorisi altında en fazla kullanılan kukla (n=8) ve robot (n=3) metaforlarının olduğu görülmektedir. "Ebeveynler, çocukların kişilerden ilgi ve sevgi toplayacağını bilerekten onları eğlence ve kazanç kaynağı olarak kullanırlar." gerekçesi ile üretilen kukla metaforu, kidfluencer çocukların ebeveynleri tarafından kazanç kaynağı olarak kullanılmasını da ifade etmesi sebebiyle aynı zamanda "Ekonomik Kazanç" kategorisine, cep telefonu metaforu da iki kategoriye de uygunluğu sebebiyle "Gelişimsel Risk" kategorisine de dâhil edilmiştir.

İrade Yoksunluğu kategorisi iki alt tema üzerinden oluşturulmuştur. Bunlardan ilki olan "Araçsallaştırma ve Faydacılık" çocuklardan belirli amaçlara ulaşmak için aracı olarak faydalanılmasını içeren gerekçeleri kapsamaktadır. "Özerklik Kaybı" ise çocuklara fikirlerinin sorulmaması, karar alma fırsatı verilmemesi, kararların dikte edilmesi, yetişkinlerin beklentileri doğrultusunda hareket etmeleri gerektiği yönünde gerekçeleri içermektedir.

Aşağıda alt temalara dâhil edilen metafor ve gerekçeleri belirtilmiştir. Katılımcıların gerekçeleri, kidfluencerların en fazla aileleri tarafından iradeden yoksun bırakıldığı, kendi katılımları dışında verilen kararlarla yönlendirildiği, çocukların çeşitli istekler için araçsallaştırıldığı yönünde algıları olduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, ilgili alt temayla doğrudan ilişkili olan gerekçelerden alıntılanmıştır. Gerekçelerin tamamı alt temayla örtüştüğünde, ifadeler bütün olarak ve tırnak içinde sunulmuştur. Alt temaya yalnızca belirli bir kısmı uygun düşen gerekçeler ise ilgili bölümü yansıtmak için eksik cümle olarak tırnak içinde verilmiştir. Bu yönteme tüm alt temaların sunumunda sadık kalınmıştır.

1. Araçsallaştırma ve Faydacılık: Bu alt tema çocukların yetişkinler tarafından, çeşitli amaçlar ve faydalar için araç olarak kullanıldığını belirten metaforlar ve gerekçelerini içermektedir.

Tablo 4

Araçsallaştırma ve Faydacılık Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Robot (n=1)	G2: "Ailesinin verdiği komutları yerine getirir kendi aklını kullanmadan başkaları için çeşitli hâllere girer ailesinin para kazanmasını ve ün kazanmasını sağlar.
Kukla (n=3)	G4: "Anne babalarının ve çevresindeki insanların parmağında oynatılırlar…"
	G5: "…kukla oynatıcısı gibi çocukları oynatır ve bundan çıkar sağlar
	G8: "...onları eğlence ve kazanç kaynağı olarak kullanırlar."
Obje	"Ünlenmek için kullanıyorlar."
Cep telefonu	"…kullanılıyorlar."

Robot, kukla, obje ve cep telefonu metaforlarına ilişkin gerekçeler incelendiğinde; bazı ifadelerin tamamında, bazılarının ise belirli bölümlerinde çocukların yetişkinler tarafından maddi veya manevi çıkar amacıyla kullanıldığına dair algıların yer aldığı görülmektedir. Bu metaforlar, çocukların kendi iradeleri dışında çeşitli amaçlara hizmet eden araçlar olarak konumlandırıldığını ve bu yönüyle araçsallaştırıldıklarını ortaya koymaktadır.

1.2. Özerklik Kaybı: Çocukların çoğunlukla karar vermelerine olanak tanınmadığı, fikirlerinin dikkate alınmadığı ve yetişkin yönlendirmesiyle hareket ettiği yönünde algılar saptanmıştır. Bunun yanı sıra bağımsız hareket etme olanakları sınırlandırılarak, istekleri yok sayılarak bir dinamik kurulduğu yönündeki algılar bu alt temada değerlendirilmiştir.

Tablo 5

Özerklik Kaybı Alt Temasının Metaforu ve Gerekçeleri

Metafor	Gerekçeleri
Kukla (n=6);	G1: "Aile yönlendirmesiyle hareket ederler."
	G2: "…fikirleri ve hareketleri değiştirilip oynatılır."
	G3: "Aileleri tarafından yönetilirler."
	G4: "Anne babalarının ve çevresindeki insanların parmağında oynatılırlar çevresindeki insanlar tarafından yönlendirilir çocuğun isteklerine saygı duyulmaz belki bu kadar hayatının herkes tarafından bilinmesini istemiyorlardır ama çocuklara bunu soran yoktur."
	G6: "Yönergeler doğrultusunda hareket ederler."
	G7: "Ailelerinin istekleri ve düşünceleri üzerine kurulu bir çocukluk yaşarlar."
Robot (n=3)	G1: "Programlanmış şekilde ilerlerler."
	G2: "Ailesinin verdiği komutları yerine getirir kendi aklını kullanmadan başkaları için çeşitli hâllere girer…"
	G3: "…ebeveynleri de onları yönlendirir."
Uzaktan kumandalı oyuncak	"Nereye yönlendirirsen oraya gider."
Tekerlek	"Ailelerinin istediği yöne evrilirler."
Oyuncak	"İstediğin gibi yönlendirebilirsin."

En fazla kukla metaforunun yer aldığı alt temadaki gerekçeler incelendiğinde, katılımcılarda çocukların pasif bir figür olarak konumlandırıldığı ve iradesine başvurulmadığı yönünde algıların olduğu görülmektedir. Robot, uzaktan kumandalı oyuncak, tekerlek, kukla, oyuncak metaforlarının gerekçeleri incelendiğinde, ebeveynler ya da diğer yetişkinlerin kidfluencerlar üzerinde yoğun bir müdahale davranışı sergiledikleri yönünde algılar saptanmıştır. Bazı metaforlar ve gerekçeler, çok yönlü anlamlar içermesi nedeniyle birden fazla alt temayla ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle "Araçsallaştırma ve Faydacılık" alt temasında da bir başkasının faydasına yönelik hareketler sergilendiğini yansıtan "Robot" metaforu (G2) ile çocukların yetişkin faydası için araç olarak kullanıldığını belirten "Kukla" metaforunun (G4 ve G5) ilgili bölümleri yer almaktadır.

1.2. Kidfluencerların Gelişimsel Risk Altında Olmaları

Katılımcılar formlarda, kidfluencerların gelişim özelliklerine uygun olmayan davranış ve yaşantı geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda 19 metafor ve gerekçesi "Gelişimsel Risk" kategorisine dâhil edilmiştir. Tablo 6'da katılımcılar tarafından belirtilen metaforlar ve gerekçeleri detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 6

Gelişimsel Risk Kategorisinin Metafor ve Gerekçeleri

Metafor	Gerekçesi	Metafor	Gerekçesi
Ayna (n=2)	1.Aile içinde yaşananları olduğu gibi olmasa da sosyal medya yoluyla bir şekilde yansıtırlar. 2. Popüler kültüre göre şekil alırlar bu yüzdende herkes herkesin benzeri olmuştur.	Kuş	Özgürlük alanları kısıtlı değildirler. Yanlış şeyler de öğrenebilirler eğer dur denmezse.
Bal arısı	Çok çalışırlar.	Maske	Ekran karşısında farklı gerçek hayatta farklı karaktere sahipler.
Balon (n=2)	1.İçi boştur her an patlar hiçbir özelliği kalmaz. 2.Halk tarafından şişirilmişlerdir.	Meyve veren ağaç	Meyve veren ağaçtan her sene daha fazla ürün vermesi istenir çocuklardan da her zaman daha fazla etkileşim adı altında içerik oluşturmaları potansiyellerini zorlayan durumlara girmeleri istenir.
Bilgisayar tuşu	Bir görevleri olur ve o görevden başka işlevsel özelliklerde kullanılamazlar.	Odun	Gereksiz ses çıkarır yandığında sadece ısıtır çok da ne iş görüldüğü ne yapıldığı belli olmaz.
Cep telefonu	Hep göz önünde ve kullanılıyorlar.	Oyun hamuru	Şekilden şekle girerler.
Cips poşeti	Çoğunluğu boş işler yapıyor.	Oversize kıyafetler	Bulundukları durum kendileri için çok büyüktür.
Islanan demir	Gün geçtikçe paslanmaya mahkumdur.	Uçurtma	Aileleri tarafından korunaklı ve kontrolü sağlayabilecekleri düşünülse de ipin ucundan tutup o uçurtmayı gök yüzüne bıraktığımızda aslında tüm kontrolü elimizde tutmuyor aksine kontrol güçleşiyor ve nereye savrulacağını ön görmek çok da mümkün olmuyor ve çocuklarımızı bu ön görülemez psikolojik sıkıntıları da beraberinde getirecek bir döngüye sürüklüyoruz.
Kömür	Çok sıcak davranışlarını görürüz ama kendisini ve çevresini siyaha boyar.	Ünlü markalar	Yaşadıkları hayatı veya kendilerini teşhir ederler ailelerine ve kendilerine bu yolla ün kazandırırlar.
		Vitrin	Sürekli göz önünde ve sergilenir.

Tablo 6'da katılımcıların kidfluencerların gelişim düzeylerine uygun yaşantı sunulmadığı, gelişim ödevlerinin gerçekleştirilmediği, gelişim alanlarına olumsuz etki edecek, zarar verici faaliyetlere alan açıldığı yönünde algıları mevcuttur. Ayrıca potansiyellerini gerçekleştirecek faaliyetlerden uzak oldukları, mahremiyet ihlali yaşadıkları gibi durumlara işaret eden görüşler belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda ilgili metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde "Sınırlı Beceri, Mahremiyet İhlali, Zarara Uğrama, Kimlik Çatışması ve Gelişimine Uygun Olmayan Faaliyetler" alt temalarına dâhil edilenler sonucu "Gelişimsel Risk" kategorisi oluşturulmuştur. Tabloda balon ve aynanın en sık kullanılan metafor olduğu görülmekte olup, toplamda 19 metafor yer almaktadır. Yapılan kodlamalar esnasında çok yönlü anlam içeren gerekçeleriyle bazı metaforlar birden fazla kategoriye dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda "Oyun hamuru" metaforu şekillendirilebilirliğe vurgu yaptığından "Biçimlendirilebilir Olma" kategorisine, "Islanan demir" metaforunun gerekçesi formunu koruyamama anlamı içerdiğinden "Geçicilik" kategorisine, "Cep telefonu ve vitrin" metaforları kidfluencerların kendi kararları dışında hareket etme durumlarını da ifade ettiğinden "İrade Yoksunluğu" kategorisine dâhil edilmiştir. Ayrıca "Ayna" metaforu (G1), ailenin yansıması olarak şekillenme anlamı içermesinden "Biçimlendirilebilir Olma" kategorisinde ve ilgili gerekçenin aynı zamanda aileyi taklit ederek öğrenme anlamı taşıdığı için "Sosyal Öğrenme" kategorisinde yer almaktadır. Bununla birlikte "Ayna" metaforu (G2) içeriğine bakıldığında, kidfluencerların çevrelerinde, dünyada olan gelişmelerle değişim yaşamaları durumları görülmekte olup "Sosyal Öğrenme" kategorisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda alt temalara dâhil edilen metaforlar ve gerekçeleri yer almaktadır.

1. Sınırlı Beceri: Kidfluencerların çok yönlü gelişim yerine, sınırlandırılmış rollerle gelişimleri için yeterli beceriyi edinemedikleri yönündeki algılar bu alt temada yer almaktadır. Katılımcılar ilgili alt temada, çocukların bireysel farklılıklara göre potansiyellerini keşfetme imkânı bulamadıklarını yansıtmışlardır.

Tablo 7

Sınırlı Beceri Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Odun	"…yandığında sadece ısıtır çok da ne iş görüldüğü ne yapıldığı belli olmaz."
Balon (n=1)	G1: "içi boştur…"
Bilgisayar tuşu	"Bir görevleri olur ve o görevden başka işlevsel özelliklerde kullanılamazlar."

Katılımcıların odun, balon ve bilgisayar tuşu metaforlarının gerekçelerinde, kidfluencerların belirli rollere indirgendiği belirtilmektedir. Balonun görüntüsünün yanı sıra içinin boş olduğu görüşü, odun ve bilgisayar tuşu metaforlarının tek bir görev üzerinden gerekçelendirilmesi "Sınırlı Beceri" alt temasını oluşturmuştur. Yalnızca belirli görevler üzerinde oluşan beklentiler, kidfluencerların gelişim potansiyellerini gerçekleştiremeyecek faaliyetlere maruz bırakıldığını göstermektedir.

2. Mahremiyet İhlali: Kidfluencerların sosyal medya platformlarında sürekli görüntülerinin yer alması, katılımcılar tarafından mahremiyet ihlali olarak görülmektedir. Bu alt temada çocukların, kendileri ya da ailelerine yönelik özel alanlarının bulunmadığı, mahremiyet algısı geliştirmelerine olanak tanımayan şekilde yaşam sürdüklerini ifade eden metaforlar bulunmaktadır.

Tablo 8

Mahremiyet İhlali Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Vitrin	"… sürekli göz önünde ve sergilenir."
Ayna (n=1)	G1: "Aile içinde yaşananları olduğu gibi olmasa da sosyal medya yoluyla bir şekilde yansıtırlar."
Ünlü markalar	"Yaşadıkları hayatı veya kendilerini teşhir ederler…"
Cep telefonu	"Hep göz önünde…"

Katılımcıların metaforları incelendiğinde, kidfluencerların genel mahremiyetinin ihlal edildiği, dijital mahremiyet bilinci oluşturulmadığı yönünde algılar görülmektedir. Bazı metaforlar, çok yönlü ilişkilendirilme yapıldığında birden fazla alt tema ya da kategoriye dâhil edilmiştir. "Cep telefonu" metaforu, çocukların irade dışı bir araç gibi kullanıldıklarını ifade ettiği için "İrade Yoksunluğu" kategorisinde bulunan "Araçsallaştırma ve Faydacılık" alt temasında da değerlendirilmiştir.

3. Zarara Uğrama: Sosyal medyada yer alan kidfluencerların, bu durumdan zarar göreceğine, gelişim alanlarının olumsuz etkileneceğine, hasarın psikolojik boyutuyla birlikte daha da ağırlaşacağına yönelik algıları yansıtan metaforlar bu alt temada değerlendirilmiştir.

Tablo 9

Zarara Uğrama Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Islanan demir	"Gün geçtikçe paslanmaya mahkumdur."
Balon (n=1)	G1; "İçi boştur her an patlar hiçbir özelliği kalmaz."
Kömür	"…kendisini ve çevresini siyaha boyar."
Uçurtma	"…kontrol güçleşiyor ve nereye savrulacağını ön görmek çok da mümkün olmuyor ve çocuklarımızı bu ön görülemez psikolojik sıkıntıları da beraberinde getirecek bir döngüye sürüklüyoruz."

Alt temada yer alan metaforlar, çocukların kidfluencer olarak yer aldıkları dijital platformlardan zamanla zarar görmeye başlayacağı konusunda güçlü bir algı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, telafi edilmesi güç olan psikolojik tahribatı önlemenin mümkün olmadığını ve durumun kontrolden çıkacağını ifade etmektedir. Alt temada yer alan "Balon" metaforu (G1), çabuk zarar görebilmeyi belirtmesinin yanı sıra, tek yönlü beceriye, işlevsellikten uzaklığa işaret etmesi nedeniyle "Sınırlı Beceri" alt temasında değerlendirilmiştir. Gerekçeler incelendiğinde, katılımcıların kidfluencer olmanın çocukları hasara uğratacağı yönünde algı geliştirdikleri görülmektedir. Benzer şekilde aşağıda yer alan "Gelişimine Uygun Olmayan Faaliyetler" alt teması da gelişimsel zarar kavramı etrafında şekillenmektedir. Ancak farklı kavramsal odakları bulunan, anlam katmanı farklı olan alt temalardır. "Zarara Uğrama" alt teması, çocukların kidfluencer olmaları sonucunda maruz kaldıkları ruhsal ve gelişimsel hasarları değerlendirirken, ilgili alt tema bu hasarın oluşmasına zemin hazırlayan süreç ve faaliyetleri yansıtmaktadır. Bu nedenle metafor ve gerekçelerine uygun iki ayrı alt temada değerlendirilmiştir.

4. Gelişimine Uygun Olmayan Faaliyetler: Kidfluencerların yaşına ve gelişimine uygun olmayan işler yaptıkları, yoğun çalıştıkları ile ilgili metaforlar bu alt temada yer almaktadır. Gelişim ödevlerine uygun olmayan sorumluluklar ve roller verilen çocukların, ihtiyaç duydukları yetişkin rehberliğinden uzak olduklarına da işaret edilmiştir.

Tablo 10

Gelişimine Uygun Olmayan Faaliyetler Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Cips poşeti	"Çoğunluğu boş işler yapıyor."
Ayna	G2; "…popüler kültüre göre şekil alırlar…"
Bal arısı	"Çok çalışırlar."
Oversize kıyafetler	"Bulundukları durum kendileri için çok büyüktür."
Meyve veren ağaç	"…her zaman daha fazla etkileşim adı altında içerik oluşturmaları potansiyellerini zorlayan durumlara girmeleri istenir."
Balon (n=1)	G2: "Halk tarafından şişirilmişlerdir."
Kuş	"Özgürlük alanları kısıtlı değildirler. Yanlış şeyler de öğrenebilirler eğer dur denmezse."

En fazla metafor (n=7), "Gelişimine Uygun Olmayan Faaliyetler" alt temasında yer almıştır. Katılımcı metaforları, kidfluencerlara gelişim düzeyini aşacak bir sorumluluk yüklendiği için olumsuz algıları bulunduğunu göstermektedir. Çocukluk çağında yetişkin rollerine, yetişkin yaşamlarına maruz kalmaları gelişimlerine uygun olmayan faaliyetler olarak algı oluşturmuştur. Çocukların yetişkin rehberliğinde sınırlı özgürlük alanına sahip olmamaları da "Balon ve kuş" metaforlarında değerlendirilmiştir.

5. Kimlik Çatışması: Kidfluencerların sosyal medya platformlarında sahip oldukları kimlik ile gerçek yaşamdaki kimliklerinin uyuşmadığının belirtildiği alt temadır.

Tablo 11

Kimlik Çatışması Alt Temasının Metaforu ve Gerekçesi

Metafor	Gerekçesi
Maske	"Ekran karşısında farklı gerçek hayatta farklı karaktere sahipler."

Alt temada değerlendirilen maske metaforu, çocukların sergiledikleri dijital ve gerçek kimlikleri arasında çatışma yaşanabileceğini işaret etmektedir. Kidfluencerların ekran önü için inşa edilen karakterler ile gelişim sürecinde sahip olduğu, günlük yaşamda sergilediği karakterlerinin ayrı olduğu yönünde algılar belirtilmektedir.

1.3. Kidfluencerların Ekonomik Kazanç Yönü

Katılımcılar kidfluencerların, aileleri ve diğer yetişkinler için ekonomik kazanç ya da yatırım aracı olarak görüldüğünü, bundan fayda sağladıklarını belirtmektedir. Benzer alt temalara dâhil edilen 10 metafor "Ekonomik Kazanç" kategorisini ortaya çıkarmıştır. Tablo 5'te "Ekonomik Kazanç" kategorisinin metaforları ve gerekçelerine yer verilmiştir.

Tablo 12

Ekonomik Kazanç Kategorisinin Metafor ve Gerekçeleri

Metafor	Gerekçe	Metafor	Gerekçe
Altın (n=3)	1.Çok değerlidirler. 2.Bazıları için değerli para kaynağıdırlar bu genellikle ailesi için olabilir ya da diğer insanlar içinde öyle olabilir. 3.Binlerce para kazanırlar.	Elmas	Değerlidir.
Arsa	Değeri artar.	Kukla	Ebeveynler, çocukların kişilerden ilgi ve sevgi toplayacağını bilerekten onları eğlence ve kazanç kaynağı olarak kullanırlar.
Banka	Ailesi onları sadece para kaynağı olarak görüyor.	Para	Geçim kaynağıdır.
Coin	Değeri artar.	Reklam	Yetişkinler çocukları kullanıyorlar.

Tablo 12 incelendiğinde altın (n=3) kavramının kategoride en sık kullanılan metafor olduğu görülmektedir. Kukla metaforu, "Ebeveynler, çocukların kişilerden ilgi ve sevgi toplayacağını bilerekten onları eğlence ve kazanç kaynağı olarak kullanırlar." gerekçesi sebebiyle "İrade Yoksunluğu" kategorisinde de yer almıştır. Katılımcılar, kidfluencerların aile bütçesine katkıda bulunduklarını ve ebeveynlerin geçimini desteklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kidfluencerların, zamanla daha fazla ekonomik kazanç getireceklerine inanıldığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda gerekçelerin içerikleri "Ekonomik Fayda ve Yatırım Aracı" alt temalarını oluşturmuştur. Aşağıda alt temalara dâhil edilen metafor ve gerekçeler yer almaktadır.

1. Ekonomik Fayda: Kidfluencerların doğrudan maddi kazanç kaynağı olarak görüldüğünü ifade eden metaforlar ilgiyi alt temayı oluşturmuştur. Katılımcılar, çocukların tamamen ya da kısmen geçim kaynağı olarak görüldüğü, ailelere çok fazla ekonomik getirisi olduğu yönünde algı geliştirmişlerdir.

Tablo 13

Ekonomik Fayda Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Altın (n=1)	G3: "Binlerce para kazanırlar."
Para	"Geçim kaynağıdır."
Banka	"Ailesi onları sadece para kaynağı olarak görüyor."
Reklam	"Yetişkinler çocukları kullanıyorlar."

Altın, para, banka, reklam metaforlarının gerekçeleri, kidfluencerların yetişkinler tarafından kazanç nesnesi olarak görüldüklerini belirtmektedir. Ebeveynlerin ya da diğer yetişkinlerin ekonomik fayda elde ettikleri, ailelerin geçimlerini büyük oranda kidfluencerlarla sağladıkları yönündeki algılar bu alt temada değerlendirilmiştir.

2. Yatırım Aracı: Katılımcıların, sosyal medyada doğrudan ya da dolaylı olarak içerik üreticisi olan kidfluencerların, gelecekte de kazanç kaynağı olacakları yönündeki metaforları bu alt temada değerlendirilmiştir.

Tablo 14

Yatırım Aracı Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Altın (n=2)	G1: "Çok değerlidirler."
	G2: "Bazıları için değerli para kaynağıdırlar…"
Coin	"Değeri artar."
Arsa	"Değeri artar."
Elmas	"Değerlidir."

Metaforlar incelendiğinde katılımcıların, kidfluencerların yetişkinler için çok kıymetli bir kazanç kaynağı olduğu ve gelecekte daha da fazla ekonomik getiri sağlayacakları yönünde algı geliştirdikleri görülmektedir. Kidfluencerlar yetişkinler için ilerleyen süreçlerde artış gösteren bir yatırım aracı olarak değerlendirilmiştir.

1.4. Kidfluencerların Geçici Olma Durumu

İlgili metafor ve gerekçelerin tamamı kidfluencerların popülerliklerinin ve onlara duyulan ilginin geçici olduğu yönündeki algıları yansıtmaktadır. Bu sebeple benzer anlam içeren ifadeler, belirli bir alt boyuta ayrışmadan tek bir eksende değerlendirilmiştir. Netice itibarıyla alt temalar oluşmadan doğrudan "Geçici Olma" kategorisi ortaya çıkmıştır. Kategorinin içerisine 10 adet metafor dâhil edilmiştir. Tablo 15'te "Geçici Olma" kategorisinde yer alan metafor ve gerekçelerine yer verilmiştir.

Tablo 15

Geçici Olma Kategorisinin Metaforları ve Gerekçeleri

Metafor	Gerekçesi	Metafor	Gerekçesi
Gelgit	Geçicidir.	Mum	Yandığı sürece etrafı aydınlatır, ilgi odağındadır ama söndüğünde kimse hatırlamaz yeni mum arar aydınlatması için.
Islanan demir	Gün geçtikçe paslanmaya mahkumdur.	Oyuncak	İnsanların çocukları kullanıp hevesleri kaçınca etkileşimleri azalır biter.
Işık (n=2)	1.Bir anda parlayabilir ve bir anda ışığı yok olabilir. 2. Her an parlayabilir ve ışığı hemen sönedebilir.	Sabun	Çok çabuk eriyip kaybolmaya mahkumdur.
Lale çiçeği	Ne kadar güzel görünse de yaz bitmeden solup gider.	Saman alevi	Bir anda parlarlar bir anda sönerler.
		Silgi	Zamanla silinirler.

Tablo 15 incelendiğinde en çok kullanılan metaforun ışık (n=2) olduğu görülmektedir. "Islanan demir" metaforu, kidfluencerların aynı hâlde kalmayacağını, mevcut durumlarının değişeceğini ifade etmesinden ilgili kategoride yer almıştır. Zamanla daha kötü bir hâle geleceği anlamını taşımasından dolayı da "Gelişimsel Risk" kategorisine de dâhil edilmiştir. Gerekçeler incelendiğinde kidfluencerları önlenemez bir kayboluşun beklediği yönünde güçlü bir algı olduğu görülmektedir.

1.5. Kidfluencerların Biçimlendirilebilir Olma Durumu

İlgili formlar kidfluencerların, aile ve toplum beklentileri doğrultusunda şekil aldıkları, popüler kültüre hizmet ettikleri ve buna yönelik sık değişimler geçirdikleri yönünde algı oluştuğunu göstermektedir. Yapılan analiz esnasında bazı metafor ve gerekçeleri "Dış Etkenlere Bağlı Gelişim ve Normatif Şekillendirme" alt temalarını oluşturmuş ve bu doğrultuda ilgili kategori ortaya çıkarılmıştır. "Biçimlendirilebilir Olma" kategorisinde 8 adet metafor gerekçeleriyle dâhil edilmiştir. Tablo 16'da "Biçimlendirilebilir Olma" kategorisinde yer alan metaforlar ve gerekçeleri detaylıca verilmiştir

Tablo 16

Biçimlendirilebilir Olma Kategorisinin Metaforları ve Gerekçeleri

Metafor	Gerekçesi
Ayna	Popüler kültüre göre şekil alırlar bu yüzdende herkes herkesin benzeri olmuştur.
Gümüş	İşlenirse parlaktır, değerlidir. Yön verilmesi kolaydır.
Hamur	Henüz çocuk oldukları için ailelerinin yönlendirmesiyle hareket ettiklerini ve o şekilde büyüyüp davranış kazandıklarını düşünüyorum. Bundan dolayı internetin de davranışlarını olduğundan farklılaştırabileceğini de düşünüyorum.
Kukla	Fenomen olmak için halkın gözünün önünde olmak için halk tarafından ney dikkat çekiyorsa onu yapıyorlardır.
Meyve ağaçları	Yeteri kadar güneşi, suyu alırsa mevsimindeki ağaçlar gibi çiçek açar, yine mevsiminde lezzetli meyveler verebilirler. Her mevsimin sert ve yumuşak koşullarında da olsa çiçek açmaya meyve vermeye devam ederler.
Oyun Hamuru	Şekilden şekle girerler, toplumda kendileri gibi olamazlar ve yapmacık olurlar.
Slime	Düz bir zemine koyduğumuzda yayılır, dağılır, yumuşaktır. Bulunduğu kabın şeklini alır. Kapalı bir şeyin içine koyduğumuzda daha kolay kontrol edip ne şekle girdiğini gözlemleyebiliriz.
Yemek	İstediğin lezzette olabilmesi için doğru malzemeleri kullanmak ve doğru ayarda doğru sürede pişirmek gerekir.

Tablo 16 incelendiğinde gümüş, meyve ağaçları ve yemek metaforlarının kidfluencerların olumlu anlamda biçimlendirilebileceğini ifade ettiği görülmektedir. Hamur, kukla, oyun hamuru, slime metaforları ile de şekillendirilmenin olumsuz biçimi ele alınmıştır. "Oyun hamuru" metaforu, kidfluencer olmanın kişilik gelişimine etkisine de vurgu yaptığı için "Gelişimsel risk", "Ayna" metaforu ise çevresel değişimlere göre hareket ettiklerini ifade etmesi nedeniyle "Sosyal Öğrenme ve Gelişimsel Risk" kategorisinde de yer almıştır. Aşağıda "Biçimlendirilebilir Olma" kategorisini oluşturan alt temalar ve içeriklerine yer verilmiştir.

1. Dış Etkenlere Bağlı Gelişim: Bu alt tema kidfluencerların gelişimlerinin büyük oranda dışsal faktörlerle ilişkili olduğunu vurgulayan metaforları içermektedir. Kidflencerların potansiyellerini sosyal koşullar, destekler, aile tutumları ölçüsünde gerçekleştirebileceğini ifade eden metaforlar bu başlıkta değerlendirilmiştir.

Tablo 17

Dış Etkenlere Bağlı Gelişim Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Meyve ağaçları	"Yeteri kadar güneşi, suyu alırsa mevsimindeki ağaçlar gibi çiçek açar, yine mevsiminde lezzetli meyveler verebilirler. Her mevsimin sert ve yumuşak koşullarında da olsa çiçek açmaya meyve vermeye devam ederler."
Hamur	"Henüz çocuk oldukları için ailelerinin yönlendirmesiyle hareket ettiklerini ve o şekilde büyüyüp davranış kazandıklarını düşünüyorum…"
Yemek	"İstediğin lezzette olabilmesi için doğru malzemeleri kullanmak ve doğru ayarda doğru sürede pişirmek gerekir."
Gümüş	"İşlenirse parlaktır, değerlidir…"

Katılımcılar kidfluencerların gelişiminde biyolojik faktörlerden ziyade çevresel faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar, kidfluencerların gereksinimlerinin karşılanması, uygun koşullar oluşması, doğru tutum ve davranışlar sergilenmesi gibi dış etkenlere bağlı gelişim yaşadıkları yönünde algılarının olduğunu göstermektedir. Katılımcılar gereksinimlere yönelik ilgi verildiğinde, çocukların sağlıklı gelişim gösterebileceklerini ifade etmişlerdir.

2. Normatif Şekillendirme: Katılımcıların, çocukların gelişim gereksinimlerine göre değil, toplumun, popüler kültürün belirlediği normlara göre şekillendiklerine yönelik algıları bu alt temada değerlendirilmiştir. Alt temada, çocukların bireysel farklılıklarını yitirerek tek tip insan olma yolunda biçimlendirildiklerine yönelik vurgular mevcuttur.

Tablo 18

Normatif Şekillendirme Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Slime	"…Bulunduğu kabın şeklini alır. Kapalı bir şeyin içine koyduğumuzda daha kolay kontrol edip ne şekle girdiğini gözlemleyebiliriz".
Ayna	"Popüler kültüre göre şekil alırlar…"
Hamur	"…İnternetinde davranışlarını olduğundan farklılaştırabileceğini de düşünüyorum."
Kukla	"…halk tarafından ne dikkat çekiyorsa onu yapıyorlardır".

Slime, ayna, hamur kukla metaforları incelendiğinde; kidfluencer çocukların belirli kalıplar, normlara göre şekil aldıklarına, çevresel normatif baskılarla özgünlüklerini kaybettiklerine, kendi kişiliklerini oluşturamadıklarına yönelik algı geliştirildiği ortaya çıkmıştır. Çocukların normatif şekillendirilme sürecindeki davranışları, gelişim düzeylerine, gereksinimlerine uygun olmayan aktiviteler de içermektedir. Bu nedenle "Ayna" metaforu üzerinde çok yönlü tematik ilişkilendirme yapılmış, "Gelişimsel Risk" kategorisinde bulunan "Gelişimine Uygun Olmayan Faaliyetler" alt temasında da değerlendirilmiştir. "Hamur" metaforu ilgili alt temada dijital çağ aracılığıyla oluşan normların çocukları şekillendirdiği algısını ortaya koymuştur. Gerekçesinin tamamı incelendiğinde, kidfluencerların aileleri tarafından yapılan yönlendirme ile davranış değişikliği oluşturdukları belirtilmektedir. Bu durum metaforun, "Dış Etkenlere Bağlı Gelişim" alt temasında da değerlendirilmesini gerekli kılmıştır.

1.6. Kidfluencerların Sosyal Öğrenme Durumu

Katılımcıların metaforları ve gerekçeleri kodlanırken "Model Alma, Taklit Etme ve Çevresel Faktör" alt temaları elde edilmiştir. Bu alt temalar doğrultusunda "Sosyal Öğrenme" kategorisi oluşturulmuştur. Kategoriye dâhil edilen 7 metafor ile katılımcıların, kidfluencerların davranışlarının sosyal öğrenme sonucu oluştuğuna dair algılarının bulunduğu görülmektedir. Tablo 8'de ilgili kategoriye ait metaforlar ve gerekçeleri yer almaktadır.

Tablo 19

Sosyal Öğrenme Kategorisinin Metaforları ve Gerekçeleri

Metafor	Gerekçesi
Ayna (n=3)	Aileyi tam anlamıyla yansıtır, ailenin baş rolüdür, ön plandadır, herkes seyreder, aileden gördüğünü topluma yansıtır.
	Popüler kültüre göre şekil alırlar, bu yüzdende herkes herkesin benzeri olmuştur.
	Taklit ederler kendileri gibi değiller.
Bahçe	Bahçeye neyi ekersen onu biçersin. Çocuğa da çevresi ne öğretirse, nasıl yönlendirir ise çocuk o doğrultuda ilerler ve ona göre davranış sergiler.
Defter	Neyi yazarsan onu gösterir.
Kâğıt	Ailesi kâğıdın üstüne ne çizerse çocukta odur.
Kukla	Taklitçi.

Tablo 19 ayna metaforunun (n=3) kategoride en sık kullanılan metafor olduğunu göstermektedir. Ayrıca ayna metaforlarından bazıları gerekçeleri sebebiyle birden fazla kategoriye dâhil edilmiştir. "Ayna" (G1 ve G2) metaforunun, "Gelişimsel Risk" ve yine "Ayna" (G2) metaforunun, "Biçimlendirilebilir Olma" kategorilerinde de yer alma gerekçeleri ilgili başlıklarda açıklanmıştır. Gerekçeler analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar ve içerikleri aşağıda detaylıca verilmiştir.

1. Model Alma: Kidfluencerların ailelerini ve çevrelerini bilinçli bir şekilde model alarak davranış geliştirdikleri, bulundukları çevreyi ve sunulan yaşantı kapsamında modelin davranışlarını yansıttıkları yönündeki algılar bu alt temada yer almaktadır.

Tablo 20

Model Alma Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Ayna (n=1)	G1: "…aileden gördüğünü topluma yansıtır."
Defter	"Neyi yazarsan onu gösterir."

Metaforların gerekçeleri incelendiğinde, kidfluencerların tutum ve davranışlarının çoğunu ailelerinden veya çevrelerinden edindikleri algısı ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların, içerik üreticisi çocuklarla ilgili olumlu ya da olumsuz yargıların kaynağını, aileleri olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

2. Taklit Etme: Kidfluencerların insanları taklit ettiklerine, özgün olmadıklarına, davranışları içselleştirmeden olduğu gibi yansıttıklarına yönelik metaforlar ve gerekçeleri bu alt temada yer almaktadır.

Tablo 21

Taklit Etme Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Ayna (n=3)	G1: "Aileyi tam anlamıyla yansıtır…"
	G2: "…herkes herkesin benzeri olmuştur."
	G3: "Taklit ederler kendileri gibi değiller."
Kukla	"Taklitçi."
Defter	"Neyi yazarsan onu gösterir."

Ayna, kukla, defter metaforları çocukların tutum ve davranışları olduğu gibi kopyaladıklarını, özgün kimlik oluşturamadıklarını, popüler sosyal kalıpları yansıttıklarını ifade etmektedir. "Ayna" (G1) ve "Defter" metaforları taklit etmenin yanı sıra içselleştirmeye de işaret ettiği için "Model Alma" alt temasında da yer almıştır. "Ayna" (G2) metaforu ise çok katmanlı anlam içermesinden dolayı "Biçimlendirilebilir Olma" kategorisinin "Normatif Şekillendirme" alt temasında ve "Gelişimsel Risk" kategorisinin "Gelişimine Uygun Olmayan Faaliyetler" alt temasında da değerlendirilmiştir.

3. Çevresel Faktör: Bu alt tema, kidfluencerların sosyal medya platformlarında sergiledikleri tutum ve davranışların, çevresel faktörler ve sosyal etkileşim aracılığıyla oluştuğu algısı bulunan metaforları içermektedir.

Tablo 22

Çevresel Faktör Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Bahçe	"…Çocuğa da çevresi ne öğretirse, nasıl yönlendirir ise çocuk o doğrultuda ilerler ve ona göre davranış sergiler."
Kâğıt	"Ailesi kâğıdın üstüne ne çizerse çocuk da odur."

İlgili alt temada kidfluencerların çevresel faktörlerden etkilendiklerini vurgulayan metaforlara yer verilmiştir. Çocukların sosyal canlılar olarak çevrelerine duyarlı, çevresel öğrenmeye açık, şekillendirilebilir olmaları yönünde algı geliştirildiği görülmektedir. Katılımcılar metaforlarıyla çocuğun gelişimi ve eğitimi üzerinde çevresel faktörlerin payına vurgu yapmışlardır.

1.7. Kidfluencerların Etkileme Gücü ve Bağımlılık Durumu

Kategori oluşturma aşamasında, metaforlar ve gerekçeleri aracılığıyla, kidfluencerlara yönelik karşı konulamaz ilgi oluşabileceği, bağımlılık oluşturabilecekleri, zararlı olabilecekleri yönünde görüşler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda toplamda 6 metafor ve gerekçesi önce "Karşı Konulamaz İlgi ve Zararlı Olma" alt temalarını oluşturarak "Etkileme Gücü ve Bağımlılık" kategorisine dâhil edilmiştir. Kategoriye ait metaforlar ve gerekçeleri Tablo 23'te detaylıca belirtilmiştir.

Tablo 23

Etkileme Gücü ve Bağımlılık Kategorisinin Metaforları ve Gerekçeleri

Metafor	Gerekçe
Aconite çiçeği	Güzel, tatlı, şirin görünebilir ama aslında zehirlidir.
Bağımlılık	İlgi çeker, beyni uyuşturur, dikkat çekici, merak uyandırıcıdır.
Çekirdek	Bağımlılık yapar.
Kara delik	Diğer çocukları içine çeker.
Uyuşturucu	Bağımlılık yaparlar.
Yasaklı madde	Kötüdür ve bağlandığın zaman vazgeçmesi zordur.

Tablo 23 incelendiğinde kidfluencerların izleyiciler üzerindeki olumsuz etkilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bağımlılık yapması ve zararlı olması durumlarının katılımcıların ortak görüşleri olduğu görülmektedir. Kategoriyi oluşturan alt temalar ve dâhil edilen içerikler aşağıda belirtilmiştir.

1. Karşı Konulamaz İlgi: Bu alt tema kidfluencer içeriklerinin, çocuk için çok ilgi çekici, etkileyici ve bağımlılık oluşturabilecek türden olduğuna yönelik algıları içermektedir.

Tablo 24

Karşı Konulamaz İlgi Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Bağımlılık	"İlgi çeker, beyni uyuşturur; dikkat çekici, merak uyandırıcıdır."
Aconite çiçeği	"Güzel, tatlı, şirin görünebilir…"
Kara delik	"Diğer çocukları içine çeker."

Alt temada yer alan metaforlar, kidfluencerların takipçi çocuklara ilgi çekici geldiğini ancak bu durumun bağımlılığa neden olabileceği ve zihinsel gelişimde negatif etki gösterebileceğini belirtmektedir. Çocukların yaşına ve gelişim düzeyine göre dikkat çekici, eğlenceli olduğu yönündeki katılımcı algıları değerlendirilmiştir.

2. Zararlı Olma: Katılımcıların, kidfluencerların içerik tüketicisi çocuklar üzerinde uzun vadede bilişsel ve duygusal açıdan olumsuz etkiler yaratabileceği yönündeki algıları bu alt temada ele alınmıştır.

Tablo 25

Zararlı Olma Alt Temasının Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Uyuşturucu	"Bağımlılık yaparlar."
Yasaklı madde	"Kötüdür ve bağlandığın zaman vazgeçmesi zordur."
Bağımlılık	"…beyni uyuşturur…"
Aconite çiçeği	"…aslında zehirlidir…"
Çekirdek	"Bağımlılık yapar."

Metaforlar incelendiğinde kidfluencerların, zamanla dijital bağımlılığa yol açma, gerçeklikten kopma gibi problemler oluşturabileceği algısı görülmektedir. Başta zararsız görünse de ilerleyen süreçte bilişsel gelişimin hasara uğramasına neden olabilecekleri belirtilmektedir. Katılımcıların algıları, kidfluencerlar ve izleyici çocuklar arasında kurulan, gelişimsel açıdan riskli

bu ilişkiye yönelik farkındalıklarını göstermektedir. "Aconite çiçeği" ve "Bağımlılık" metaforları, kidfluencerların içeriklerinin izleyici çocuklar için zararlı etkilerinin yanı sıra ilgi çekici olmasına da vurgu yaptığı için "Karşı Konulamaz İlgi" alt temasında da incelenmiştir.

1.8. Kidfluencerların İlgi Odağı Olma Durumu

Kidfluencerların dikkat çekici görüldüğü, ilgi odağı kabul edildiği, toplum tarafından sevilen yüzler olarak ifade edildiği metaforlar ve gerekçeleri "Dikkat Çekme, Kıymet Verilme ve Sevgi Görme" alt temalarını meydana getirmiştir. Düzenlenen alt temalar sonucu "İlgi Odağı Olma" kategorisi oluşturulmuştur. 5 adet metafordan oluşan kategorinin içerisinde yer alan gerekçeler Tablo 26'da belirtilmiştir.

Tablo 26

İlgi Odağı Olma Kategorisinin Metaforları ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Altın	Toplum tarafından değerli görülür.
Çiçek	Çiçek kadar narinlerdir. Çünkü çiçek gibi güzeldirler. Çünkü çiçek gibi herkes tarafından sevilirler.
Yıldız (n=3)	Dikkat çekerler.
	Her zaman parlar.
	Parlarlar.

Tablo 26 incelendiğinde yıldız metaforunun (n=3) en çok kullanılan metafor olduğu görülmektedir. Kategoriye formu dâhil edilen katılımcıların, kidfluencerlara karşı olumlu algı geliştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Kategorinin alt temaları ve içerikleri aşağıda verilmiştir.

1. Dikkat Çekme: Bu alt temada katılımcıların kidfluencerlara karşı dikkat çeken, öne çıkan olmaları yönündeki olumlu algıları değerlendirilmiştir.

Tablo 27

Dikkat Çekme Alt Temasının Metaforu ve Gerekçeleri

Metaforlar	Gerekçeleri
Yıldız	G1: "Dikkat çekerler."
	G2: "Her zaman parlar."
	G3: "Parlarlar."

Katılımcıların oluşturduğu üç farklı gerekçeye dayanan "Yıldız" metaforu, kidfluencerlara yönelik dikkat çekici, göz alıcı ve ilgi toplama özelliklerini ön plana çıkarmış ve bu nedenle olumlu bir algı geliştirildiğini ortaya koymaktadır.

2. Kıymet Verilme: Kidfluencerların toplum nezdinde kıymetli ve önemli görüldüğüne dair katılımcı görüşü ilgili alt temayı ortaya çıkarmıştır.

Tablo 28

Kıymet Verilme Alt Temasının Metaforu ve Gerekçesi

Metafor	Gerekçesi
Altın	"Toplum tarafından değerli görülür."

Kidfluencerların toplumsal açıdan kıymeti, değeri üzerinden geliştirilen "Altın" metaforu olumlu algı yansıtmaktadır. Metafor, katılımcılar tarafından kidfluencerlara yönelik tamamen olumsuz bir algı geliştirilmediğini ortaya çıkarmıştır. Gerekçenin ifade ediliş biçimi katılımcının yalnızca ülkemizdeki bakış açısını yansıttığını göstermektedir.

3. Sevgi Görme: Kidfluencerların çocuk, genç, yetişkin birçok insan tarafından yoğun sevgi gördüğü yönündeki katılımcı algısı bu alt temada değerlendirilmiştir.

Tablo 29

Sevgi Görme Alt Temasının Metaforu ve Gerekçesi

Metafor	Gerekçesi
Çiçek	"…Çünkü çiçek gibi herkes tarafından sevilirler."

Çiçek metaforu ile katılımcı, kidfluencerların herkes tarafından sevilen, narin, güzel, mutluluk veren çocuklar olduklarını belirtmiştir. Toplumsal düzeyde duygusal bir bağ kurulduğu yönünde algısı olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları katılımcıların kidfluencerlara ilişkin algılarının büyük ölçüde olumsuz yönde olduğunu ortaya koymuştur. Ürettikleri metaforlar, kidfluencerların ebeveynler tarafından yönlendirildiği, ekonomik kazanç için araçsallaştırıldığı, mahremiyetlerinin ihlal edildiği ve gelişimsel açıdan risk altında oldukları gibi farklı boyutlarda yoğunlaşmıştır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde, irade dışı hareket etme, özgün kimlik oluşturamama, taklit davranışların zararları ve gelişim gereksinimlerine uygun yaşantıya sahip olmama gibi nedenlerin vurgulandığı görülmüştür. Ayrıca kidfluencerların izleyici çocuklar üzerinde önemli bir etkileme gücüne ve dijital bağımlılık oluşturma potansiyeline sahip oldukları ancak bu popülerliğin de geçici olacağı yönünde algılar saptanmıştır. Araştırmada katılımcılar, "Vitrin, ayna" gibi metaforlarla çocukların sürekli sosyal medyada görünür olmalarını, dijital mahremiyet ihlali ve gelişimsel risk unsuru olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca kidfluencerların çevresel-kültürel dinamiklerle şekillendikleri, gelişim ödevlerini yerine getiremedikleri ancak toplum tarafından değerli görüldükleri yönünde algılar da saptanmıştır. Kidfluencer içeriklerinin izleyici çocuklarda bağımlılık ve tüketim yönelimleri yarattığı yönündeki algılar "Karadelik, uyuşturucu, çekirdek" gibi metaforlarla somutlaştırılmıştır. Çalışmada "Hamur, kukla, altın" gibi metaforlarla kidfluencerların, dijital kimliklerinin yetişkinler tarafından inşa edildiği, istek ve ihtiyaçlarının yok sayılabildiği ve ekonomik kazanç elde etmek amacıyla araçsallaştırıldıkları ortaya koyulmuştur. Dikkat çekici bir biçimde, katılımcılar gerekçelerinde doğrudan "çocuğun istismara açık hâle geldiği" yönünde bir ifade kullanmamış daha çok mahremiyet ihlali ve irade dışılık üzerinden risk algısı kurmuşlardır. Benzer şekilde Atmaca ve Akyol (2021), ebeveyn gözetiminde içerik üretiminin çocuğun kişisel alanını zedelediğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra "Arsa, uçurtma, ıslanan demir" gibi metaforlar aracılığıyla kidfluencerların maddi kazanç kaynağı olarak görüldükleri ve gelecekte daha büyük problemler yaşayacakları yönünde algılar tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar yalnızca kidfluencerların değil izleyici çocukların da bu süreçten zarar görebileceğini ifade etmektedirler. Benzer şekilde Rasmussen'in çalışması çocukların

kidfluencerlarla özdeşim kurarak ürün satın almaya ve onların yaşam tarzlarını benimsemeye eğilimli olduğunu rapor ederken (akt. Mermer Üzümlü & Güven, 2023), Lira ve arkadaşları (2019) de bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur. Paralel biçimde Fernández-Gómez ve arkadaşları (2024) da içerik gibi sunulan reklamların model alma ve tüketim kültürünü etkilediğini belirtmektedir. Çalışmanın sonuçları, ebeveynlerin çocuklara inşa ettikleri dijital kimliklerin, gelişimsel açıdan riskli olduğunu tespit eden Van den Abeele ve arkadaşları (2024) ile ergenlerin TikTok içeriklerinde çocukluk dönemine uygun olmayan performansları ve öz-cinselleştirme göstergelerinin yaygınlaştığını belirten Suárez-Álvarez ve arkadaşlarının (2023) bulgularıyla örtüşmektedir. Archer ve Mirandilla Delmo (2025), kidfluencerlar için oyun-emeği (playbour), çocuk hakları, çalışma saatleri, gelir güvencesi ve mahremiyet boyutlarında çeşitli düzenlemeler yapılmasını ifade etmektedirler. Buna paralel olarak Kopuz ve arkadaşları (2022), ebeveynlerin çocuk içerikleri paylaşmalarının hak ihlali olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Yüksel (2021) de paylaşan ebeveynlik (sharenting) eylemlerinin çocukları istismara açık hâle getirdiğini ortaya koymaktadır. Fishbein (2022), kidfluencerlığı çocuk işçiliğinin yeni bir formu olarak ortaya koymuş ve kidfluencer olarak bilinen çocukların cinsel istismara açık olduğunu saptamıştır. Ayrıca alan yazınında 13 yaş altındaki çocukların şatafatlı yaşamları ve sürekli tüketim döngüsünün tatminsizlik riskiyle ilişkilendirildiği çalışmalar görülmektedir (Gözen & Şaldırak, 2023; Tosun & Deniz, 2023). Bunun yanı sıra kidfluencer olmanın eğitim hayatını aksattığını, arkadaşlık ilişkisine zarar verdiğini, esenlik hâlini bozduğunu (Shomai vd., 2024), dijital bağımlılıklarını artırdığını (Virós-Martín vd., 2024) ortaya çıkaran araştırmalar da çalışmanın sonuçlarıyla ortak risklere işaret etmektedir.

Çalışmanın bulguları, yalnızca çocuk gelişimi programında öğrenim gören öğrencilerin algılarını yansıtmaktadır ve bu nedenle sonuçların kapsamı da bu grupla sınırlıdır. Araştırmanın bulguları geniş açıdan değerlendirilecek olursa; kidfluencerların ebeveynlerin istekleriyle sosyal medyada para, ün, reklam vb. için bir aracı olarak kullanıldığı, gelişimlerinin risk altında olduğu, kendileri ve izleyici çocuklar için olumsuz etkileri olduğu yönündeki algılar güçlüdür. Ayrıca bu olumsuzlukların yalnızca ekonomik ya da gelişimsel düzeyle sınırlı kalmadığı, çocukların mahremiyet haklarının ihlali ve özgün kimlik oluşturma sürecinin zedelenmesi gibi boyutlara da yansıdığı katılımcı görüşleri arasında yer almaktadır. Etkileşimin geçici olması da katılımcılar tarafından ilerleyen süreçlerde psikolojik hasar oluşturabilecek bir başka problem olarak görülmektedir. Çocuklar ilgi ve takdir gören davranışları geliştirme eğilimindedir (Bandura, 2006; Tatlıoğlu, 2021). Bu nedenle gelişim ödevlerini gerçekleştirecek yaşantılar sunulması önemlidir. Kidfluencerların toplum tarafından ilgi gördüğüne yönelik algılar çalışmanın olumlu sonuçlarından olsa da bu ilginin çocuklar için sonuçları tartışmalıdır. Araştırmanın bulguları, literatürdeki benzer sonuçlar ve kidfluencer hesaplarındaki artış bu konu üzerinde daha fazla çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda kidfluencerlar ile ilgili yasal düzenlemeler yapılması sağlanabilir.

Çocuğun, korunmasından en başta ebeveynleri sorumludur. Ancak çocuğun üstün yararı ilkesi doğrultusunda, Türkiye'de çocukların aileleri tarafından ihmal ya da istismar edilmesi durumunda 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu devreye girmektedir (Gözen & Şaldırak, 2023). Yasal düzenlemeler, aile ve çocuklar için bilinçli internet kullanımı eğitimleri ile çocukların korunması sağlanabilir. Çocuk dijital işçiliği de genel çocuk işçiliği kadar önemli bir problem olarak ele alınmalıdır. Ayrıca çocukların bedensel mahremiyetinin ihlal edilmesi, iç çamaşırı ya da mayo ile görüntülerinin paylaşılması, çocuk modası adıyla yetişkin kıyafetleri giydirilmesi, makyaj yaptırılması istismar riskini doğururken kişilik gelişimlerini de zedelemektedir. Çocuk merkezli yaklaşımdan uzak olan bu tür uygulamalar; çocukların sadece yetişkinlerin fiziksel olarak küçültülmüş birer yansıması olarak görüldüğü Orta Çağ'daki anlayışı çağrıştırmaktadır (Güçlü, 2016; Kılıç, 2023). Bu bakış açısı da tıpkı o dönemde olduğu gibi çocuğun gelişim gereksinimlerine uygun yaşantı

sunulmasının göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Dijital çağda çocukların sosyal medyadan uzak tutulması mümkün görünmemekle birlikte yaş sınırı ve içeriklere yönelik etkin denetimler yapılarak korunmaları mümkün olabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, çocukların dijital ortamlarda görünürlüklerine ilişkin mahremiyet haklarının korunması için ebeveyn farkındalığını artıracak eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Kidfluencerların ekonomik kazanç amacıyla araçsallaştırıldığına ilişkin algılar, mevzuat düzenlemeleri ve çocuk emeğini sosyal medya platformlarında koruyucu hukuki çerçevelerin oluşturulması ihtiyacını düşündürmektedir. Çocukların kimlik gelişimi sürecinin zedelendiği ve irade dışı yönlendirildikleri yönündeki algılar, çocuklar için dijital farkındalık, eleştirel medya okuryazarlığı ve öz düzenleme becerileri geliştirilmesine odaklanan eğitim içeriklerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu durum bilinçli internet kullanımı ve dijital korunma gibi konuların okul öncesi eğitim müfredatından itibaren eğitim basamaklarının tamamında yer alması, dijital dünyadaki riskler konusunda farkındalık geliştirmeleri ihtiyacına işaret etmektedir.

Extended Summary

Introduction

In recent years, the emergence of "kidfluencers"—children who participate in the production and dissemination of social media content—has sparked both widespread fascination and critical concern. These young individuals, often managed and promoted by adults, particularly their parents, have become prominent figures in digital spaces. While such visibility may suggest empowerment or opportunity, it raises serious developmental and ethical questions. Historically, children have been considered a vulnerable group requiring protection due to their developmental characteristics. However, the digital era challenges this protective paradigm. Born into a rapidly evolving technological landscape, today's children are increasingly shaped by adult-driven digital norms, often without adequate understanding of the long-term consequences. This study is situated within this complex context, aiming to explore how students in a Child Development Program perceive the phenomenon of kidfluencers. Using metaphorical analysis as a qualitative method, it investigates how future educators conceptualize the implications of children's visibility and participation in digital media. The research underscores that while digital platforms offer potential for creative engagement, they simultaneously expose children to privacy violations, developmental risks, and even exploitation. Concerns about children being used as tools for fame and economic gain are growing, with children sometimes being reduced to objects in the content creation process. Particularly alarming is the normalization of content that borders on emotional neglect or abuse—such as making children cry or act in distressing ways for entertainment. Ultimately, this research highlights the urgency of re-evaluating the societal and parental roles in facilitating children's media presence and calls for ethically grounded practices that prioritize children's developmental rights and well-being.

Methodology

This study adopted a qualitative phenomenological approach to explore the metaphorical perceptions of students enrolled in the Child Development Program regarding kidfluencers. The phenomenological design is particularly suitable for uncovering meanings attributed to phenomena that are familiar yet not fully understood by participants. A total of 112 first- and second-year students from the Kayseri University Develi Hüseyin Şahin Vocational School voluntarily participated in the study. Purposeful criterion sampling was employed to select participants based on their enrollment in the relevant program. Data were collected via an online semi-structured interview form containing the phrase "Phenomenon children are like…, because…" —a structure conducive to eliciting

metaphorical responses. To ensure clarity, participants were provided with a thorough explanation of the concept of metaphors and the distinction between metaphorical and literal language. Each respondent was asked to focus on a single metaphor and explain their reasoning. The collected metaphors were then subjected to content analysis, following five distinct stages: coding and elimination, compiling metaphors, developing categories, data digitization, and ensuring validity and reliability. The MAXQDA 2020 software facilitated data coding and analysis. After eliminating invalid or repeated forms, 75 valid metaphors remained. These were analyzed according to their thematic relevance and grouped under eight conceptual categories, which were derived from 19 sub-themes. To ensure reliability, expert validation was obtained. Using Miles and Huberman's formula, an agreement coefficient of 0.92 was calculated, indicating a high level of inter-rater reliability. The study adhered strictly to ethical guidelines in scientific research.

Findings

The findings revealed that participants predominantly held negative perceptions of kidfluencers. Through content analysis, 75 valid metaphors were categorized into eight main conceptual categories: Developmental Risk, Lack of Willpower, Malleability, Temporariness, Economic Gain, Power of Influence and Dependency, Social Learning, and Being the Center of Attention. It is seen that the metaphor produced by the participants the most is "puppet" (n=10), while "gold" (n=4), "mirror" (n=4), "star" (n=3), and "robot" (n=3) metaphors are also at the top. Most metaphors were included in the Developmental Risk category, with Lack of Willpower in second place. Metaphors such as "puppet," "robot," and "remote-controlled toy" highlighted concerns related to willpower, suggesting that kidfluencers are manipulated by their parents or guardians and lack autonomy. This theme—Lack of Willpower—implied the commodification of children for fame or financial gain. The Developmental Risk category captured fears about children's psychological, emotional, and cognitive well-being. Metaphors like "balloon," "wet iron," and "coal" indicated fragility, potential harm, and developmental regression. Sub-themes included limited capabilities, identity confusion, and privacy violations. Temporariness, represented by metaphors like "soap," "light," and "shooting star," suggested that fame is fleeting and kidfluencers are vulnerable to rapid public disinterest. This fleetingness often leads to identity and emotional instability. The Economic Gain category portrayed children as financial tools. Metaphors such as "gold," "coin," and "bank" revealed that participants viewed kidfluencers as income sources for their families, echoing concerns about child exploitation. Social Learning emerged as a category where children were seen as impressionable beings who mirror their environments. Terms like "mirror," "garden," and "blank paper" suggested that kidfluencers' behaviors were shaped by parents and society, raising concerns about long-term developmental outcomes. The category of Power of Influence and Dependency framed kidfluencers as potentially addictive and harmful entities for their viewers. Metaphors such as "black hole," "drug," and "poisonous flower" emphasized emotional manipulation and obsessive audience behavior. Lastly, the Being the Center of Attention category reflected more neutral or positive views. Metaphors like "flower" and "star" symbolized societal appreciation, suggesting that some students acknowledged kidfluencers' visibility and appeal—though often with reservations.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The results underscore a prevailing skepticism and concern among child development students toward the phenomenon of kidfluencers. The metaphors used predominantly reflect negative perceptions rooted in ethical, developmental, and social apprehensions. The frequent use of metaphors like "puppet" and "robot" suggests a deep concern for the loss of agency and instrumentalization of children in digital spaces. These findings align with recent literature emphasizing the blurred

lines between parental agency and child exploitation in digital media. For instance, Fishbein (2022) conceptualizes kidfluencers as a modern iteration of child labor, noting the profound implications for children's rights and welfare. Similarly, studies by Gözen & Şaldırak (2023) and Tosun & Deniz (2023) stress the psychological risks and commodification patterns inherent in social media visibility. Moreover, the data suggest that students perceive a significant dissonance between the natural course of child development and the public personas crafted through digital content. The presence of metaphors associated with fleeting fame or fragile identity—such as "balloon" or "mask" —highlights the tension between authentic development and performative existence. Despite the predominance of negative sentiment, a minority of metaphors indicated acknowledgment of kidfluencers' appeal and influence. This suggests the need for a nuanced perspective that balances potential benefits with the critical risks posed to children's autonomy, privacy, and psychological development. Overall, the study invites deeper dialogue on legislative frameworks, ethical digital parenting, and pedagogical responsibilities in navigating the complex realities of children in digital media. Future research could expand to include cross-cultural perspectives or the views of parents and content creators to gain a holistic understanding.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma için etik kurul onayı Kayseri Üniversitesi (KAYÜ) Etik Kurulundan alınmış ve bilimsel komite tarafından 28.11.2024 tarihinde E.118948 belge numarası ile onaylanmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Agarwala, S. (2025). Children's privacy and the ghost of social media past. *Columbia Human Rights Law Review, 56*(1), 299-350. https://hrlr.law.columbia.edu/files/2025/03/Agarwala_Childrens-Privacy-and-the-Ghost-of-Social-Media-Past_Final-Upload.pdf

Ågren, Y., & Sparrman, A. (2025). Troubling the notion of the child in child influencer culture. *New Media & Society.* Advance online publication. https://doi.org/10.1177/14614448241310153

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). https://doi.org/10.1037/0000165-000

Archer, C. J., & Mirandilla Delmo, K. (2025). Children's 'playbour' as influencers on social media: An investigation into the legal and ethical issues surrounding kidfluencers. *Communication Research and Practice,* https://doi.org/10.1080/22041451.2025.2523654

Atalay, G. E. (2019). Sosyal medya ve çocuk: "Babishko Family Fun TV" isimli YouTube kanalının eleştirel bir analizi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 135-151.

Atmaca, S., & Akyol, M. (2021). Çocuk youtuberların sosyal medyada oluşturduğu reklam içerikler. *İNİF E-Dergi, 6*(2), 521-543. https://doi.org/10.47171/inifedergi.983995

Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(47), 480-495. https://doi.org/10.16992/ASOS.12368

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Baxter, K., & Czarnecka, B. (2025). Sharing images of children on social media: British motherhood influencers and the privacy paradox. *PLOS ONE, 20*(1), 1-18. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0315998

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1989). *Çocuk aklarına dair sözleşme* (Birleşmiş Milletler Antlaşmalar Serisi, Cilt 1577, s. 3). https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.

Cıngı, Y., & Kösedağ, M. S. (2024). Youtube'da çocuk emeği: İzleyici çocuklar perspektifinden nitel bir araştırma. *Erciyes İletişim Dergisi, 11*(1), 181-203. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1362489

Clark, D. R. & Jno-Charles, A.B. (2025). The child labor in social media: Kidfluencers, ethics of care, and exploitation. *Journal of Business Ethics*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10551-024-05886-9

Çelik, K. (2021). Bilgilenme, eğlence ve ilişki sürdürme motivasyonlarının sosyal medya kullanma niyeti üzerindeki etkileri. *Yönetim Ekonomi Edebiyat İslami ve Politik Bilimler Dergisi, 6*(2), 28-45.

Fernández-Gómez, E., Neira Placer, P., & Feijoo Fernández, B. (2024). New mobile advertising formats targeting young audiences: An analysis of advertainment and influencers' role in perception and understanding. *Humanities & Social Sciences Communications, 11*(1), Article 1488. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04003-3

Fishbein, R. (2022). Growing up viral: "Kidfluencers" as the new face of child labor and the need for protective legislation in the united kingdom. *George Washington International Law Review, 54*(1), 127-156. https://search.law.gwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=international-law-review

Gözen, Ö., & Şaldırdak, G. A. (2023). Çocuk işçiliğinin yeni yüzü: Kidfluence. *Çocuk ve Medeniyet, 8*(14), 113-135. https://doi.org/10.51528/cum.1311099

Güner, H., & Kale, E. (2022). Aşçıların kendi mesleklerine ilişkin metafor algıları. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 156-171. https://doi.org/10.48146/adusbed.1120015

Karakoç, E., & Ünlü, T. T. (2021). Oyun mu iş mi? YouTube kidfluencerları üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *TRT Akademi, 6*(12), 468-493. https://doi.org/10.37679/trta.923833

Kaya, S., & Koyuncu Şahin, M. (2024). YouTube üzerinden yetişkinlerin çocuklara sunduğu toplumsal cinsiyet: "Cicili Bicili Kız" kanalı örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(1), 193-215. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1422277

Kılıç, M. (2023). Sosyal bir varlık olarak çocuk. *International Social Sciences Studies Journal, 9*(117), 9150-9163. https://doi.org/10.29228/sssj.72867

Kılıç B., & Kaya S. (2021). Yeni medya çağında çocuk YouTubelar üzerinden çocukluğun yok oluşu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 12*(3), 1141-1156. https://doi.org/10.46336/gumusbed.954753

Kopuz, T., Turgut, Y. E., & Aslan, A. (2022). Sharenting: Kavramsal bir çözümleme. *Intermedia International E-Journal, 9*(17), 379-390. https://doi.org/10.56133/intermedia.1169655

Küçükali, A., & Serçemeli, C. (2020). Sosyolojik ve hukuki boyutlarıyla sosyal medyadaki çocuk işçiliği: Instagram örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(75), 819–828. https://doi.org/10.17719/jisr.11303

Lendvai, J. (2024). Sharenting as a regulatory paradox–A comprehensive overview of the conceptualization and regulation of sharenting. *International Journal of Law, Policy and the Family, 38*(1), 1-17. https://doi.org/10.1093/lawfam/ebae012

Lira, A. C. M., Yaegashi, S. F. R., & Dominico, E. (2019). Disguise me that ı devour you: Children Youtubers, consumption and semi-formation of the child. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14*(4), 1960-1977. https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12076

Masterson, M. A. (2021). When play becomes work: Child labor laws in the era of "kidfluencers." *University of Pennsylvania Law Review, 169*(2), 577–636. https://scholarship.law.upenn.edu/penn_law_review/vol169/iss2/5

Mermer Üzümlü, A., & Güven, F. (2023). Bir dijital pazarlama segmenti olarak çocuklar: YouTube. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 550-564. https://doi.org/10.21547/jss.1198591

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Mumcu, T. (2024). Çocuklar için dijital medya içerikleri. *Firat University Journal of Social Sciences, 34*(3), 1435-1446. https://doi.org/10.18069/firatsbed.1481482

O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. *Academic Medicine, 89*(9), 1245–1251. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388

Özer, H. D., & Alpsoy, F. N. (2024). Çocuk işçiliğinin yeni görünümü: Kidfluencer. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 11*(1), 241-274.

Ragin, C., & Amoroso, M. (1994), *Constructing social research: The unity and diversity of method.* Pine Forge Press.

Rasmussen, E. E., Riggs, R. E., & Sauermilch, W. S. (2022). Kidfluencer exposure, materialism, and US tweens' purchase of sponsored products. *Journal of Children and Media, 16*(1), 68-77. https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1902201

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*(55), 459-496.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage Publications.

Schirmer, M., Voggenreiter, A., & Pfeffer, J. (2024). *More skin, more likes! Measuring child exposure and user engagement on TikTok* [Preprint]. *arXiv.* https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.05622

Sebutekin, S., & Gülçay, H. (2024). Ticari meta hâline gelen simule şöhret çocuk YouTuberlar. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 10*(37), 36-52. https://doi.org/10.51293/socrates.489

Shomai, S., Unwin, P., & Sealey, C. (2024) Kidfluencers' lived experiences of influencer culture: A time for regulation? *International Journal of Sociology and Social Policy, 44*(11), 1-14. https://doi.org/10.1108/IJSSP-01-2024-0027

Suárez-Álvarez, J., García-Jiménez, E., & Urbina Montana, M. (2023). Sexualisation characteristics of adolescent content on TikTok: A comparative study of Great Britain and Spain. *The International Journal of Research into New Media Technologies, 29*(16), 1158-1181. https://doi.org/10.1177/13548565231165507

Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları, 5*(1), 15-30.

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care, 19*(6), 349–357. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042

Tosun, E. (2023). Youtube'un minyatür yetişkinleri: Kidfluencer videolarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi, 11*(23), 121-151. https://doi.org/10.54637/areliletisim.1226168

Tosun, E., & Deniz, Ş. (2023). YouTube'da çocuğun tüketim odaklı sömürüsü: Kidfluencerlar üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 595-618. https://doi.org/10.46336/gumusbed.1235655

Tosun, E. (2024). Çocuklara yönelik YouTube videolarının çocuğun cinsel istismarı açısından değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 12*(2), 733-763. https://doi.org/10.19145/e-gifder.1406181

Ünlü, T. T., & Karakoç Keskin, E. (2023). "Bu hesapta çocuk var!" Türk televizyon dizilerindeki çocuk oyuncuların Instagram hesaplarının kidfluencer kavramı bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi 8*(2), 275-300. https://doi.org/10.47107/inifedergi.1335299

Van den Abeele, E., Hudders, L., & Vanwesenbeeck, I. (2024). Managing authenticity in a kidfluencers' world: A qualitative study with kidfluencers and their parents. *New Media & Society*, *27*(6), 1-33. https://doi.org/10.1177/14614448221105435

Virós-Martín, C., Montaña-Blasco, M., & Jiménez-Morales, M. (2024). Can't stop scrolling! Adolescents' patterns of TikTok use and digital well-being self-perception. *Humanities & Social Sciences Communications, 11,* Article 1444. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03984-5

Yavuz, C. (2020). Sosyal medya ebeveynliği ve çocukların unutulma hakkı. *İzmir Barosu Dergisi*, *15*, 15–51.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, H. (2021). Sharenting bağlamında sosyal medyada çocuk imajının inşası. *Akademik Düşünce Dergisi,* 4, 50-68.

Zafer, C. & Vardarlıer, P. (2019). Medya ve toplum. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 22*(2), 355-361. https://doi.org/10.51525/suseb.565814

Kadın Yöneticilerin Eğitim Örgütlerinde Kadın Yönetici Olma Konusundaki Deneyim ve Düşünceleri : Mersin İli Örneği

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Seda ÇULHA[1], Ayşe BALCI KARABOĞA[2]

1 Doktora Öğr., Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, sedaculha.33@gmail.com, ORCID: 0009-0008-7154-3789

2 Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abalci@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3958-6582

Atıf: "Çulha, S., & Balcı Karaboğa, A.(2026). Kadın yöneticilerin eğitim örgütlerinde kadın yönetici olma konusundaki deneyim ve düşünceleri: Mersin ili örneği. *Millî Eğitim*, *55*(251), 1405-1436. DOI: 10.37669/milliegitim.1655484"

Gönderilme Tarihi: : 11.03.2025
Kabul Tarihi: 24.12.2025
DOI: 10.37669/milliegitim.1655484

Anahtar Kelimeler:
yönetimin cinsiyeti, kadın eğitim yöneticileri, kadın yöneticiler

Öz

Eğitim örgütlerinde görev yapmakta olan kadın yöneticiler yöneticiliğe atanma süreçlerinden itibaren ve yöneticilikleri boyunca kariyer basamaklarında ilerlemede çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar. Ayrıca eğitim örgütleri kadınların yoğun olarak çalıştıkları sektörlerin başında gelmesine rağmen diğer sektörlerde de olduğu üzere yönetim kademelerindeki temsillerinin oldukça düşük bir oranda olması araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu çerçeveden hareketle bu araştırmanın amacı, eğitim yöneticisi olarak görev yapan kadınların yöneticilik deneyimlerini incelemektir. Bu araştırma ile kadın yöneticilerin yöneticilik sürecinde yaşadıkları deneyimlerden yola çıkılarak eğitim yönetiminde karşılaştıkları sorunları ele almak ve diğer çalışmalara katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Araştırmada nitel çalışma yöntemlerden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmış, veriler kadın yöneticilerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiş ve betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Mersin il merkezinde görev yapmakta olan okul müdürü, müdür başyardımcısı, okul müdür yardımcısı ve şef olmak üzere 21 kadın yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları yöneticiliğe geçiş süreci, yönetim kadın yöneticilerin karşılaştıkları engeller ve baş etme yolları temaları altında incelenmiştir. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerden adaylık ve atanma süreci ve yöneticilik sürecinde pek çok sorun ve engelle karşılaştıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

The Experiences and Opinions of Women Managers on Being Female Managers in Educational Organizations: Sample of Mersin Province

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
gender of management, women education administrators, women managers

Abstract

Women managers working in educational organizations face various problems throughout their management careers, starting from the process of their appointment to management in their careers. In addition, although educational organizations are among the sectors where women work intensively, their representation in management levels, as in other sectors, is quite low, which increases the importance of the research. Based on this framework, the purpose of this research is to examine the management experiences of women working as educational administrators. This research aims to adress issues in education management and contribute to other studies based on the experiences of women administrators in the management process.In the research, a phenomenological research design, one of the qulitative study methods, was used, the data were obtained from face to face interviews with female managers and were examined using descriptive analysis method. The study group of the research consists of 21 women administrators, including school principle, deputy principle, assistant school principal and chief, working in the central district of Mersin in Turkey. In the study, data were obtained through face-to-face interviews with women managers and the data were examined by using descriptive analysis method. The findings of the research were examined under the themes of the transition process to management, management and the obstacles faced by women managers and ways to cope. The findings indicated that women face several problems and obstacles during the candidacy and appointment process, as well as during the management process.

*Bu makale ilk yazarın "Kadın Yöneticilerin Eğitim Örgütlerinde Kadın Yönetici Olma Konusundaki Deneyim ve Düşünceleri" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Giriş

Eğitim sektörü, kadınların yönetim kademelerinde temsil edilme fırsatları bakımından önemli eşitsizliklerin gözlemlendiği alanlardan biridir. Bu eşitsizlikler, özellikle kadınların yönetim kademelerinde temsil edilme fırsatlarında belirginleşmektedir. Kadınların öğretmenlikte çoğunluğu oluşturmalarına rağmen yönetici pozisyonlarında çok daha düşük düzeyde yer almaları, farklı ülkelerde yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur. Örneğin Coleman (2000), İngiltere ve Galler'de kadın okul müdürlerinin liderlik stillerini incelerken, kadınların yönetici olarak kendilerini kanıtlama baskısıyla karşı karşıya olduklarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Robinson ve ark. (2017) Amerika Birleşik Devletleri'nde kadınların eğitim liderliği pozisyonlarında hâlâ yetersiz temsil edildiğini ve erkeklere kıyasla en üst düzey rollerde dört kat daha az yer aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, literatürde yalnızca bireysel tercihlerle açıklanmayıp; örgütlerin yapısal işleyişi içinde sürekli yeniden üretilen cinsiyet temelli eşitsizliklere (Acker, 2009), kadın eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromu çerçevesinde karşılaştıkları görünmez engellere (Kirişçi & Can, 2020) ve güncel araştırmaların da işaret ettiği üzere kadınların eğitimde en üst düzey yönetim kademelerinde hâlâ sistematik biçimde düşük temsiline (Harris vd., 2024) bağlanmaktadır.

Dünyada ve Türkiye'de çalışma hayatında yönetim kademelerindeki oranlar incelendiğinde kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha az sayıda oldukları görülmektedir. Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Raporu'na (WEF, 2023) göre cinsiyet ayrımcılığı açısından üst düzey kadın yönetici sayısına bakıldığında, genel iş gücü temsili %41,9 olan kadınların üst düzey yönetim kadrolarında %32,2 seviye ile genel iş gücüne katılımlarından %10 puan daha düşük olduğu görülmektedir. TÜİK (2024) verileri de Türkiye'de çalışma yaşamında kadın yöneticiler ile ilgili benzer bir eğilimi göstermekte; üst ve orta düzey yöneticiler arasında kadın oranının 2023'te %20 ,6 olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle dünyada ve Türkiye'de kadınların çalışma yaşamında karar alma mekanizmaları ve yönetimde daha az sayıda yer aldıkları söylenebilmektedir.

Çalışma yaşamında yönetim kademelerinde yeterince temsil edilememe sorunu eğitim sektöründe de yaşanan bir durum olarak bu çalışmanın konusunu oluşturmakta ve önemini ortaya koymaktadır. Uluslararası karşılaştırma yapmaya olanak tanıyan güncel verilerden TALIS 2018 (MEB, 2018) araştırmasının sonuçları kadınların eğitim yönetimindeki temsil durumunu somut biçimde ortaya koymaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin %55,84'ü kadın olmasına karşın, kadın ortaokul yöneticilerinin yalnızca %7,17'si kadındır. OECD ülkelerinde ise öğretmenlerin %63,63'ü kadın, ortaokul yöneticilerinin ise %40,88'i kadındır. PISA En İyi Avrupa grubunda bu oran %42.78'dir (MEB, 2018). Eğitim örgütlerinde 85.279 yönetici görev yapmakta olup MEB 2019 Faaliyet Raporu'na göre bunların yalnızca %18,52'si kadın yöneticidir. Durum 2021 verileriyle Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ana hizmet birimleri açısından değerlendirildiğinde; 140 daire başkanlığı kadrosunun 124'ünde erkek, sadece 16'sında ise kadın yöneticinin yer aldığı, ana hizmet birimlerine bağlı daire başkanları arasındaki kadın yöneticilerin oranının %11,4 olduğu belirtilmektedir (Taşar, 2022). 2020 yılı verileriyle çalışan Bozkurt ve arkadaşları (2023) il müdürlüklerinde %2, ilçe müdürlüklerinde %1,3 kadın yöneticinin görev yapmakta olduğunu; il millî eğitim müdür yardımcısı olarak 213, ilçe millî eğitim müdürü olarak 12, şube müdürü olarak ise 25 kadının yönetici konumunda görev yaptığını belirtmektedir. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü 2020 istatistiklerine göre Türkiye genelinde 30.832 okul müdürünün 2.904'ü, 1.573 müdür başyardımcısının 159'u, 53.021 müdür yardımcısının ise 13.291'i kadındır (İnce vd., 2025). Ne yazık ki kamu kurumlarınca yayımlanan ve erişime açık en güncel eğitim verilerinde, eğitim yönetiminde cinsiyete dayalı dağılımlarla ilgili bilgiler yer almamaktadır.

Cinsiyete dayalı toplumsal iş bölümü temelinde eğitim sektörü, çalışma hayatına katılım açısından kadınların tercih ettiği bir alanı oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı 2023-2024 eğitim öğretim yılı verilerine göre Türkiye'de örgün eğitim kurumlarında 716.082 kadın ve 452.814 erkek öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2024). Türkiye'de eğitim yöneticisi olarak atanma süreçlerine ilişkin mevcut hukuksal düzenlemelere rağmen eğitim sektöründeki kadın öğretmen sayısı yönetici oranlarına yansımamaktadır. Geniş toplumsal yapıdaki cinsiyet normlarının bu sonuçta etkili olduğunu düşündüren hem ulusal hem de uluslararası literatürde önemli tespitler kendini göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinde kadınların sayıca baskın olmasına rağmen, araştırmalar kadınların yönetim kademelerine geçişte ciddi engellerle karşılaştıklarını göstermektedir. Kadınların yönetimde düşük temsili, gerek cinsiyete dayalı iş bölümünden (Acker, 2009; Kirişçi & Can, 2020), gerekse örgütsel kültür ve ataerkil normlardan (Coleman, 2000; Harris vd., 2024) kaynaklanmaktadır. Ayrıca yönetici atama süreçlerinde karar verici konumda bulunanların büyük çoğunluğunun erkeklerden oluşması da kadınların yönetim pozisyonlarındaki temsilini sınırlandıran önemli faktörlerden biridir (Taşar, 2022). Bu engeller kadınların yöneticiliğe geçiş sürecinde ya da görevdeyken daha belirgin hâle gelmekte ve zaman zaman kadınları çalışmaya devam etme ya da yöneticiliği tercih edip etmeme konusunda karar vermeye zorlamaktadır (Topçu vd., 2024). Oysa kadınların çalışma yaşamında olmaları ve yönetim kadrolarında ve yönetimde karar mekanizmalarında yer almaları hem kadınların güçlenmesi hem de toplumsal kalkınma için büyük bir önem taşımaktadır. Yönetim kadrolarında kadınların yer almasının ayrıca kurumların etkinliğini artıracağı ve işletmelerin olumlu etkileneceği ve yenilikçi politika üretim kapasitesini güçlendireceği düşünülmektedir (Karakaya & Reyhanoğlu, 2020). Tüm sektörlerde kadın yöneticilerin varlığı toplumda kadınlara yönelik bakış açılarını değiştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Alhas, 2021).

Kadın eğitim yöneticilerinin yalnızca yöneticiliğe geçişte değil, görev başında da çeşitli engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Araştırmalar, kadın yöneticilerin kararlarının erkek meslektaşlarına göre daha fazla sorgulandığını, toplantı ve etkinliklerde çoğu zaman yalnız bırakıldıklarını ve iş yüklerinin aile sorumluluklarıyla birleşerek çifte mesaiye dönüştüğünü ortaya koymaktadır (Bulut & Çelikten, 2021; Kirişçi & Can, 2020; Köse & İnce, 2022). Literatürde ayrıca ataerkil örgüt kültürü ve liderlik kalıpları, kadınlara yönelik önyargılar, ayrımcı ve dışlayıcı tutumlar ve mentör eksikliğinin de yönetim sürecinde kadınların karşısına çıkan önemli engeller arasında olduğu belirtilmektedir (Harris vd., 2024; Robinson vd., 2017). Topçu ve arkadaşlarının (2024) çalışması da kadın okul müdürlerinin görevdeyken ataerkil değerler ve toplumsal önyargılarla mücadele etmek zorunda kaldıklarını ve bu durumun yöneticilik süreçlerini zorlaştırdığını göstermektedir.

Bu çerçeveden hareketle eğitim sektöründe kadınların öğretmenlikte çoğunluğu oluşturmalarına rağmen yönetim kademelerinde sınırlı temsil edilmeleri sorununun, bireysel tercihlerle açıklanamayacağı, durumun geniş toplumsal yapı, kültür ve örgütsel dinamiklerle ilişkili olduğu söylenebilir. Güncel veriler ve alan yazını incelendiğinde, kadın eğitim yöneticilerin adaylık ve atanma süreçlerinden başlayarak görev sürecine kadar uzanan bu sorununun okul içi iklim ve çalışma koşullarıyla iç içe geçtiğini göstermektedir. Bu bağlamda kadınların yöneticiliğe geçiş ve görev süreçlerinde karşılaştıkları engellerin, bu engellerle baş etme biçimlerinin ve yöneticiliğin cinsiyetine ilişkin algılarının, sahadan derlenen nitel verilerle sistematik biçimde ortaya konulması büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla, deneyim temelli bir tablo sunarak ve eğitim yönetiminde kadın ve erkeklere ilişkin toplumsal rol ve beklentilerde eşitliği güçlendirecek kanıta dayalı politika ve uygulamalara zemin hazırlamak için bu araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, Mersin il merkezindeki okullarda/kurumlarda görev yapan kadın okul/kurum müdürü, müdür yardımcıları ve şeflerin bakış açısından kadın eğitim yöneticisi olma konusundaki yöneticiliğe geçişten başlayıp günlük yönetsel pratiklere uzanan deneyim ve düşüncelerini derinlemesine incelemektir. Kadınların yöneticiliğe yönelme gerekçeleri ile adaylık/atanma sürecindeki deneyimlerini betimlemek, yöneticiliğin cinsiyetine ilişkin algılarını açıklamak, görev sürecinde karşılaşılan yapısal ve örgütsel engelleri ve bunlara yönelik baş etme stratejilerini ortaya koymak araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırma problemi ve alt problemleri şöyledir:

Bu araştırmanın temel problemi, Mersin il merkezindeki okullarda ve kurumlarda görev yapan kadın yöneticilerin kadın eğitim yöneticisi olma sürecine ilişkin deneyimlerini ve bu sürece yönelik düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Kadın eğitim yöneticilerinin yönetici olma süreçleri nasıl gerçekleşmektedir?
- Kadın eğitim yöneticilerinin yöneticiliğin cinsiyeti konusunda algıları nasıldır?
- Kadın eğitim yöneticilerinin, yöneticilik sürecinde karşılaştıkları engeller ve baş etme yolları nelerdir?

Çalışmanın önemi, öncelikle yerel bağlamdan ve güncel nitel bulgular ile literatüre katkı sunmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma uygulama düzeyinde, atama/oryantasyon, mentörluk, hizmet içi eğitim ve psikososyal destek gibi insan kaynakları süreçlerinin cinsiyet eşitliği perspektifiyle iyileştirilmesine ışık tutmayı hedeflemektedir. Araştırma bulgularının politika düzeyinde veri şeffaflığının artırılması ve liyakat temelli atama-yükselme mekanizmalarının güçlendirilmesine, ayrıca eğitim yönetiminde ayrımcılıkla mücadeleye yönelik düzenlemelerin kanıta dayalı biçimde geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma kadınların eğitim sektöründe yöneticiliğe geçiş süreçleri, yöneticiliğin cinsiyetine ilişkin algıları, yöneticilikte karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle nasıl baş ettiklerini kendi deneyim ve bakış açılarına başvurarak incelemeyi hedefleyen nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada, eğitim örgütlerinde kadın yönetici olma olgusu, katılımcıların doğal ortamlarında sosyal gerçeği nasıl tanımladıklarını anlamaya çalışarak (Aslan, 2018) yorumlanacağı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomonolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu belirlemede, farklı toplumsal bağlamlarda geniş bir deneyim yelpazesini yansıtmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Glesne'ye (2012) göre bu yaklaşım, araştırma konusuna ilişkin farklı özelliklere sahip katılımcıların seçilerek olguya dair ortak örüntülerin ve temaların ortaya çıkarılmasını amaçlar. Bu doğrultuda katılımcı seçiminde görev yapılan ilçe, yaş, eğitim durumu, görev türü, okul düzeyi ve yöneticilikte geçirilen süre ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu ölçütler, kadın yöneticilerin yöneticilik deneyimlerini farklı kurumsal, mesleki ve kişisel koşullar altında anlamlandırma biçimlerini karşılaştırmalı olarak inceleme olanağı sağlamıştır. Mersin ili merkezinde yer alan 4 farklı ilçenin, müdürlüğe bağlı kurum ve farklı okul kademelerinin ve farklı görev türlerinin temsil edilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde 4 merkez ilçede ilçe millî eğitim müdürlükleri ve bağlı farklı kademelerden okul ve kurumlarda okul müdürü, müdür

başyardımcısı, okul müdür yardımcısı ve şef olmak üzere görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 21 kadın yönetici araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda farklı okul düzeylerinden okullarda görev yapan müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ile il/ilçe düzeyinde görev yapan şeflerin tercih edilmesinin nedeni, bulundukları farklı görevler kapsamında kadın eğitim yöneticilerinin deneyimlerini karşılaştırma olanağı oluşturmaktır. Böylece kadın eğitim yöneticilerinin deneyimlerini bütüncül bir bakış açısıyla inceleyerek bağlamsal tutarlılık ve iç geçerliğin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Katılımcıların özellikleri aşağıdaki tabloda detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Kodları ve Özellikleri

Katılımcı Kodları	Eğitim Durumu	Yaşı	Görevi	Okul Düzeyi	Yöneticilikte Geçirilen Toplam Süre (Yıl)
K1MY	YL	35	Mdr. Yrd.	Ortaokul	1
K2MY	Lisans	45	Mdr. Yrd.	Ortaokul	1
K3MY	Lisans	35	Mdr. Yrd.	Ortaokul	1
K4MY	YL	46	Mdr. Yrd.	Lise	5
K5MY	Lisans	49	Mdr. Yrd.	Lise	6
K6Ş	Lisans	42	Şef	İlçe MEM	12
K7MY	Lisans	54	Mdr. Yrd.	Lise	5
K8M	YL	44	Müdür	Anaokulu	12
K9MY	Lisans	41	Mdr. Yrd.	Lise	4
K10MY	Lisans	36	Mdr. Yrd.	Lise	8
K11MY	YL	46	Mdr. Başyrd.	Lise	14
K12MY	Lisans	42	Mdr. Yrd.	Anaokulu	6
K13M	YL	45	Müdür	Anaokulu	13
K14M	YL	45	Müdür	Anaokulu	10
K15MY	Lisans	52	Mdr. Yrd.	Lise	5
K16M	YL	35	Müdür	Ortaokul	7
K17M	Lisans	52	Müdür	Lise	12
K18MY	Lisans	30	Mdr. Yrd.	İlkokul	2
K19MY	Lisans	30	Mdr. Yrd.	İlkokul	1
K20Ş	Yüksekokul	53	Şef	İlçe MEM	16
K21Ş	Ön Lisans	44	Şef	İlçe MEM	7

Katılımcı kodları oluşturulurken katılımcı numarası ve ünvanlarının ilk harflerinden faydalanılmıştır. Yukarıdaki tabloda Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü kapsamında görev yapmakta olan kadın yöneticilerin eğitim durumu, yaşları, görevleri, okul düzeyleri ve yöneticilikte geçirilen toplam süre verilmiştir. Çalışmada görüşmeye toplamda 21 kadın yönetici katılım sağlamıştır. Diğer kadın yöneticilerin 11'inden ses kaydı için izin alınmış olup, diğer 10 kadın yönetici ile yapılan görüşmeler not alınarak kayıt altına alınmıştır.

Tabloda katılımcı kodları belirtilen kadın yöneticilerin 7'si yüksek lisans, 12'si lisans, 1'i yüksekokul, 1'i ön lisans eğitimlerinden mezundur. Çalışma grubunda yer alan bireylerin yaşları 30-54 yaş aralığında değişmektedir. Tabloda ayrıca katılımcıların görevleri ve okul düzeylerine de yer verilmiştir. Katılımcıların meslekteki kıdemleri 1 ila 16 yıl aralığında değişim göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu kapsamda bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle ilgili literatür incelenmiştir. Çalışmada görüşme formu açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış bir form olup, görüşme soruları araştırmanın amaçlarını kapsayıp kapsamaması, açıklık ve anlaşılırlık açısından iki farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu aşamaların ardından demografik ve mesleki bilgi soruları dışında toplam 32 soruluk bir görüşme formuna ulaşılmıştır. Bu sorular yöneticiliğe geçiş süreci ile ilgili sorular, yöneticiliğin cinsiyeti ile ilgili sorular, karşılaşılan sorunlar ve baş etme yolları ile ilgili sorular olmak üzere gruplandırılmıştır.

Etik kurul onayının ardından görüşmelerin uygulanabilmesi için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak önce pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından saha çalışmaları yapılmıştır. Çalışmada 02.06.2023-30.06.2023 tarihleri arasında görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler ortalama 25-50 dakika aralığında tamamlanmıştır.

Tutarlık, İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Doğrulanabilirlik Çalışmaları

Araştırmada görüşme formunun oluşturulması sürecinde yürütülen literatür incelemesi, kadın araştırmaları üzerine akademik çalışmalar yapan akademisyenin görüşme formundaki soruların çalışmaya katkısı konusunda görüşlerinin alınması ve bir ortaokul kadın okul müdür yardımcısının gönüllü katılımı ile araştırmada kullanılacak görüşme sorularının pilot uygulaması bu araştırmanın tutarlık ve inandırıcılık çalışmaları arasındadır. Bunun yanı sıra hem inandırıcılığı hem de aktarılabilirliği sağlamak amacıyla farklı eğitim kademelerinde ve görev düzeylerinde görev yapan katılımcılarla verilerin elde edilmesinde çeşitlendirmeye gidilmiştir. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar araştırma konusu kapsamında deneyimlere sahip kişilerden oluşmaktadır. Katılımcıların samimi ve içten yanıtlar verebilmeleri için görüşmelerin başında katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılabilecekleri ve araştırma verilerinin gizli tutulacağı konularında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerin uzun süreli olması için etkili bir iletişim kurulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada tüm süreçlerin detaylı bir şekilde raporlanması, araştırma bulgularının katılımcıların yorumlarından yola çıkılarak tablolarla gösterilmesi, katılımcılardan doğrudan alıntılarla ayrıca desteklenmesi tutarlığı desteklemektedir. Araştırmada doğrudan alıntılardaki katılımcı kodları (K1Ş, K8MY...) gizlilik ilkesi doğrultusunda kullanılmıştır. Kodlar kadın katılımcılarla görüşme sırasına ve ünvanlarına göre belirlenmiştir. Araştırmada doğrulanabilirlik kapsamında verilerin teyit edilebilmesi için gönüllü olarak katılımcılardan ses kaydı için izin istenmiştir ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bazı katılımcıların alıntıları ise not alınarak kaydedilmiştir. Ses kayıtları deşifre edilerek dijital ortamda metin hâline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada, sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Bu araştırmada, kadın yöneticilerin yöneticiliğe yönelme ve atanma deneyimleri, yöneticiliğin cinsiyetine ilişkin algıları, görev sürecinde karşılaşılan engeller ve bunlara yönelik baş etme stratejilerini, mevcut bağlamı bozmadan açık ve sistematik biçimde ortaya koymak amaçlandığından betimsel analiz tercih edilmiştir.

Bu kapsamda öncelikle ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler yazılı hâle getirilmiştir. Çalışmaya katılımda ses kaydı gönüllü olduğu için ses kaydı istemeyen diğer katılımcıların görüşmeleri araştırmacı tarafından not alınmıştır. Dijital ortamda metin hâline getirilen veriler, ilgili literatür, araştırma problemi ve alt soruları aracılığı ile oluşturulan temalar aracılığı ile tekrar tekrar okunmuş ve kodlanmıştır. Kodlamalar araştırma soruları kapsamında önceden belirlenen "kadın eğitim yöneticilerinin yöneticiliğe geçiş süreci", "kadın eğitim yöneticilerinin yönetimin cinsiyeti konusundaki algıları" ve "kadın eğitim yöneticilerinin yöneticilik sürecinde karşılaştıkları engeller ve baş etme yolları" temaları doğrultusunda yapılmıştır. Görüşme metinlerinden elde edilen verilerde yer alan katılımcı ifadeleri önceden belirlenmiş olan bu temalar altında sınıflandırılmış, kodlanmış ve birden fazla ana fikrin oluştuğu durumlarda kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra kodlar frekanslarına göre tablolarda sıralanarak sunulmuştur. Bulguların sunumunda tablolarda yer alan kategori, kod ve frekans bilgileri, katılımcı görüşlerine de yer verilerek ve araştırma problemleri ışığında betimlenmiştir.

Bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve bağlı okul/kurumlarda görev yapmakta olan kadın yöneticilerin görüşleriyle sınırlıdır.

Bulgular

Eğitim sektöründeki kadın yöneticilerin eğitim örgütlerinde kadın yönetici olma konusundaki deneyim ve düşüncelerini inceleyen bu çalışmada veriler, kadın eğitim yöneticilerinin yönetici olma süreçlerinin nasıl gerçekleştiği, kadın eğitim yöneticilerinin yöneticiliğin cinsiyeti konusunda algılarının nasıl olduğu ve kadın eğitim yöneticilerinin, yöneticilik sürecinde karşılaştıkları engeller ve baş etme yollarının neler olduğu konularını kapsayan araştırma problemleri çerçevesinde üç tema altında analiz edilmiştir. Araştırma bulguları araştırma soruları doğrultusunda "kadın eğitim yöneticilerinin yöneticiliğe geçiş süreci", "kadın eğitim yöneticilerinin yönetimin cinsiyeti konusundaki algıları" ve "kadın eğitim yöneticilerinin yöneticilik sürecinde karşılaştıkları engeller ve baş etme yolları" temaları çerçevesinde sunulmuştur.

1. Kadın Eğitim Yöneticilerinin Yöneticiliğe Geçiş Süreci

İlk olarak katılımcıların yöneticiliğe geçiş süreçlerine ilişkin deneyim ve görüşleri ele alınmıştır. Yöneticiliğe geçiş süreci ile ilgili olarak katılımcıların eğitim yöneticiliğini tercih etme nedenleri, yöneticiliğe geçiş sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler anlaşılmaya çalışılmış, katılımcıların verdikleri yanıtlar aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Kadın Yöneticilerin Eğitim Yöneticiliğini Tercih Etme Nedenleri

Kodlar	Frekans
A. Mesleki Nedenler	
Kariyer basamaklarında ilerleme isteği	9
Yöneticilik yapabileceğine yönelik inanç	4
Öğretmenlikte branş ile ilgili atamada norm sıkıntısı yaşama’	1
B. Kişisel Nedenler	
Yer değişikliği yapmayı isteme	4
Öğretmenlik mesleğinden sıkılma	2
Bekâr olduğu için zamanının olması	2
Okul ortamından sıkılma	1
Kötü yöneticilerle çalışma	1

Araştırmaya katılan kadınların kariyer basamaklarında ilerlemek istedikleri, yöneticilik yapabileceklerine inandıkları, yer değişikliği yapmak istedikleri için yöneticiliği tercih ettikleri yönünde görüşleri çoğunluktadır. Katılımcılardan bazılarının konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

> “…Ben denemek istedim. Aslında önce tayin için istemiştim. Başladıktan sonra sevdim. Yapabileceğimi ve devam etmeyi düşünüyorum. Aslında ilk amacım görev yerimi değiştirmekti. Okulum kötü bir bölgedeydi. İl içinde tayinim çıkmıyordu. Bu işi sevdim, işin içine girince ilerlemeyi düşünüyorum.” (K1MY)

> “…Uzun yıllar öğretmenlik mesleğinin içinde bulundum. Zaman içerisinde yöneticiliğin alanıma alternatif oluşturduğunu düşündüm. Mesleki deformasyon yaşamamak için yöneticiliği tercih ettim. Öğretmenlik mesleğinden biraz farklı bir şeyler yapmak istiyordum ve yöneticilik yapabileceğime inanıyordum...” (K12MY)

> ”…Benim kendime ayıracağım vakit fazla ve sorumluluklarım az olduğu için yöneticiliği tercih ettim. Eve iş götürebiliyorum, işten geç çıkabiliyorum, evde beni bekleyen sorumluluklarım az. Yönetimde idealist, güçlü kadın yöneticilere ihtiyaç var…” (K11MY)

Yöneticiliğe geçiş sürecinde, kadınların yönetici olmaya karar vermelerinden atanma süreçlerine kadar yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimleri sorulduğunda, liyakatli atama ve istediği tercihe yerleşebilme konusunda olumlu deneyimler yaşadıklarını belirten katılımcıların yanı sıra bu süreçte çeşitli olumsuz deneyimlerle de karşılaştıklarını ifade eden katılımcılar da olmuştur. Aşağıda Tablo 3’te bu deneyimlere ilişkin görüşler sunulmuştur.

Tablo 3

Kadın Yöneticilerin Yöneticiliğe Geçiş Sürecinde Yaşadıkları Olumlu ve Olumsuz Deneyimler

Olumlu Deneyimler	Frekans
Liyakatli atama yapılması	15
İstediği tercihe yerleşebilme	3
Olumsuz Deneyimler	
İstediği tercihe yerleşememe	4
Erkek yöneticilerin koyduğu engeller	4
Kötü/tecrübesiz yönetimle çalışma	3
Zorlu sınav süreci	2
Yöneticilik kadrolarında sürekli değişimler yaşanıyor olması	2
Atamalarda erkek yöneticilerin tercih edilmesi	1
Oryantasyon olmadan göreve başlama	1
Eş desteği olmaması	1
Atama sürecinde sendika baskısı	1
Liyakatli atama olmaması	1

Yukarıdaki tablo incelendiğinde kadın yöneticilerin yöneticiliğe geçiş sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler yer almaktadır. Atamaların sınavla yapıldığı, kadınların istedikleri tercihlere yerleşebildikleri olumlu deneyimler olarak belirtilmiştir. Ancak bazı kadın yöneticilerin ise istediği tercihe yerleşemedikleri, atanma süreçlerinde kadınların önlerine erkek yöneticiler tarafından engeller konulduğu, kötü yönetimle çalışıldığı, sınav sürecinin zor olduğu, yönetim kadrolarındaki sürekli değişimlerin yaşandığı, atamalarda erkek yöneticilerin tercih edilmesi, oryantasyon olmadan göreve başlandığı, kadın yöneticilerin eşlerinden destek göremedikleri, atamalarda sendika baskısı yaşandığı ve liyakatli atamaların yapılmadığı yönünde bulgulara rastlanmıştır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> "…Genel olarak olumlu bir deneyim yaşamadım. Bugüne kadar kötü müdür ve müdür yardımcılarıyla çalıştım ve hep nasıl iyi bir yönetici olunur diye düşündüm. Sonrasında sınava girmeye karar verdim. Atanma sürecine kadar herhangi bir olumsuz deneyimim olmadı. Sınav, mülakat ve yerleşmede bir sorun yaşamadım, olumlu geçti benim açımdan…" (K3MY)

> "…Atama sürecimde Millî Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu görevde yükselme sınavlarına girerek yeterli puanı aldım. İlk önce bir okula memur olarak atandım. Memurlukta sorumluluk alanım ve işler çok farklıydı. Daha sonra il millî eğitim müdürlüğüne atandım. Öncesinde hiç deneyimim olmayan bir alanda şef olarak atandım. Burada öğrenmem gereken tüm mevzuatları kendi kişisel çabamla araştırarak öğrenmeye çalıştım. Hem alanımda hem de sorumlu olduğum memurlara karşı sorumluluklarım arttı. Sürece alışmak benim için çok zor oldu…" (K6Ş)

> "…Ben sınava girmiştim. Tercih yaparken kadın önceliği olan kız meslek lisesine yerime bir erkek müdür atadılar. Kadın önceliği olan bir okula erkek bir müdür atandı. Liyakatli atamalar olmuyor maalesef. Ben de bu durumu mahkemeye verdim. 7 ay sonra mahkemeyi kazandım ve tercihime yerleştim…" (K17M)

Katılımcı ifadelerine göre kadın yöneticilerin yöneticiliğe geçiş süreçleri farklı biçimlerde deneyimlenmiştir. Bazı katılımcılar sınav, mülakat ve atama süreçlerini sorunsuz ve olumlu olarak değerlendirirken; bazıları bu dönemi zorlu bir uyum ve öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte bazı katılımcılar atama sürecinde cinsiyet temelli adaletsizlikler ve liyakat eksikliği yaşadıklarını, hatta bu durum karşısında hukuki yollara başvurarak gerekli düzeltmenin yapıldığını ifade etmişlerdir.

Kadın eğitim yöneticilerinin yöneticiliğe geçiş sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde; farklı görüşler elde edilmiştir. Kadınların çoğunlukla yöneticilik yapabileceklerine inandıkları ve kariyer basamaklarında ilerlemek istedikleri için yöneticiliği tercih ettikleri görülmektedir. Çoğunlukla liyakat temelinde yöneticiliğe atandığını belirten katılımcılar bu durumu yöneticiliğe geçişte olumlu bir deneyim olarak değerlendirmişlerdir. Ancak yönetim kademelerinde ilerleme konusunda erkek yöneticiler tarafından kadın yöneticilere konulan engellerin ve istenilen tercihe yerleşememe gibi durumlar ise yöneticiliğe geçişte yaşanılan olumsuz deneyimlerin başında gelmektedir.

2. Kadın Eğitim Yöneticilerinin Yönetimin Cinsiyeti Konusundaki Algıları

Araştırmada ikinci olarak eğitim örgütlerinde yöneticiliğin cinsiyeti konusu kadın eğitim yöneticilerinin bakış açısından anlaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara yönlendirilen yöneticiliğin kadın ya da erkek işi olup olmadığı, kadın öğretmenlerin neden yönetici olmak istemedikleri, kadın ve erkek yöneticilere özgü yöneticilik davranışların neler olabileceği, kadın yönetici olmanın avantaj ve dezavantajları, kadınların yönetici olarak seçildiklerinde kadınsı özelliklerini arka plana itip itmedikleri ve kadın ve erkek öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik bakış açıları kapsamında sorulara verilen yanıtlar bu kapsamda değerlendirilmiştir.

Katılımcıların tamamı yöneticiliğin cinsiyeti olmadığına dair görüş belirtmiştir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> "Bana göre yok, sadece toplumun bakış açısında cinsiyetçi ayrım var diye düşünüyorum." (K16M)

> "Bence yoktur. Yöneticilik sadece erkek işi değil, kadın işi olmalıdır. Ancak kadınlar açısından bakacak olursak bazı haklar iyileştirilmeli. Kadın yöneticiler aile hayatına zaman ayıramıyor. Mesai açısından farklı ülkelerde kadın yöneticilerin daha rahat olduğunu düşünüyorum. Türkiye'de mesai saatleri uzun olduğu için aileme yeterince vakit ayıramıyorum." (K15MY)

> "Bence yok. Ben kadın işi erkek işi diye bir ayrım yapmam. Hatta kadınların bu işi daha iyi yapabileceklerine inanıyorum." (K5MY)

Eğitim sektöründe kadınlar genel olarak öğretmen olarak görev yapmaktadır. Tablo 4'te katılımcılara kadın öğretmenlerin yönetici olmayı tercih etmeme sebepleri sorulduğunda, katılımcıların verdikleri yanıtlarda bulguların farklılık gösterdiği ancak genel olarak kadınlara atfedilen toplumsal rol ve sorumlulukların çok temel bir engel olduğu yönünde görüşler ortaya çıkmıştır.

Tablo 4

Kadın Öğretmenlerin Kadınların Yönetici Olma İsteklerini Engelleyen Nedenlere İlişkin Görüşleri

Kodlar	Frekans
Toplumsal Temelli Nedenler	
Kadının ev içi sorumluklarının fazla olması	7
Kadının toplumsal rollerinin fazla olması	3
Toplumsal bir baskının olması, erkek yöneticilerin kadını engellemesi	3
Öğretmenlik mesleğinin yarım gün mesai imkânı sağlaması	3
Mevcut kadın yöneticilerin maddi ve manevi destek görememesi	2
Kişisel Nedenler	
Kadınların yöneticiliğin zor olduğunu düşünmeleri	2
Kadınların tempoyu, yorulmayı sevmemeleri	1

Katılımcılara kadın öğretmenlerin neden yönetici olmak istemediklerine yönelik görüş belirtmeleri istendiğinde katılımcılar; öncelikle kadının ev içi sorumluluklarının ve toplumsal rollerinin çok fazla olması, toplumsal bir baskı olması, erkek yöneticilerin kadını engellemesi, öğretmenlik mesleğinde yarım gün mesai imkânı, yöneticilikte maddi ve manevi destek görememe, kadınların yöneticiliğin zor olduğunu düşünmeleri ve kadınların tempoyu, yorulmayı sevmemeleri olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan katılımcıların tamamı her ne kadar yöneticiliğin cinsiyeti olmadığı yönünde görüşler ifade etseler de toplumsal alanda ataerkil yapının ve cam tavanın devam ediyor olması, yönetim alanında kadınların maddi ve manevi destek göremedikleri ve üst yönetim kademelerinde erkek yönetici sayılarının fazla olması yöneticilikte erkek egemenliğinin varlığının devam ettiğinin göstergeleridir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

> "…Mevcut yöneticilerin erkek ağırlıklı olmasından bu durum anlaşılıyor. Kadınlar tercih etmiyorlar çünkü kadının evdeki işleri de çok ağır. Evde yardımcısı olmayan kadın öğretmenler yöneticiliğin tam gün mesaisi olan bir görev olmasından dolayı yönetici olmak istemiyorlar." (K4MY)

> "…Kadınlar özel hayatlarında, aile hayatlarında dengeyi kuramayacaklarını düşündükleri için korkuyorlar bence. İş hayatının vakitlerinin çoğunu alacağını, özel hayatlarının azalacağını düşünüyorlar. Bazen belki de iş yükü, iş yerinde çalışma arkadaşlarının bakış açısı da korkutuyor olabilir. Göreve başlamadan önce korkuları var. Göreve başladıktan sonra alışıyorlar." (K5MY)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde eğitim yönetiminde kadın ve erkeklere özgü yöneticilik özelliklerine vurgu yaptıkları gözlemlenmiştir. Yönetimin cinsiyeti ile ilgili görüşme sorusuna verdikleri yanıtlarında katılımcıların yönetimin cinsiyeti olmadığı yönündeki görüşlerine rağmen yöneticilik ile ilgili kadın ve erkeklere atfedilen yöneticilik özelliklerine ilişkin kalıp yargılara sahip oldukları görülmektedir. Bu görüşlerde kadın ve erkek yöneticilerde benzeşen özeliklerin yanı sıra ayrışan özelliklere de vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bu konuda katılımcıların verdikleri yanıtlar kategorilendirilerek aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcıların Kadın ve Erkek Yöneticilere Atfettikleri Yöneticilik Davranışları

Katılımcıların Kadın Yöneticilere Atfettiği Yöneticilik Davranışları	Frekans	Katılımcıların Erkek Yöneticilere Atfettiği Yöneticilik Davranışları	Frekans
A. Pozitif Yönlü Algılar		A. Pozitif Yönlü Algılar	
Titiz ve düzenli olma	9	Soğukkanlı ve rahat olma	9
Güler yüzlü ve iletişime açık olma	6	Olaylara geniş açıdan bakabilme	2
Disiplinli ve hırslı olma	4	Yasal ve resmî olma	2
Demokratik, eşitlikçi, modern olma	2		
Fedakâr ve sorumlu olma	2		
Estetik ve görsel yeteneğe sahip olma	2		
Güvenilir, azimli ve kararlı olma	2		
B. Negatif Yönlü Algılar		B. Negatif Yönlü Algılar	
Gergin ve kaygılı olma	5	Sert ve otoriter olma	8
Kaprisli ve kıskanç olma	5	Sorumluluktan kaçma eğilimi olma	8
Hassas ve duygusal olma	3	Kaba ve anlayışsız olma	4
		Empati açısından zayıf olma	2
		Kadınlardan daha çok üst makamda yer alma eğilimi	2

Katılımcıların kadın ve erkek yöneticilere farklı yönetim davranışları atfettiklerine dair bulgular elde edilmiştir. Kadın yöneticilere göre yöneticilik süreçlerinde kadınlar düzenli, iletişime açık, güler yüzlü, disiplinli, hırslı, fedakâr, sorumluluk sahibi, demokratik, eşitlikçi, güvenilir, azimli, kaygılı ve kıskanç olma özellik ve davranışlarını göstermektedirler. Konuyla ilgili bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> "…Kadın yöneticilerin daha otoriter, kontrollü, baskıcı olduklarını düşünüyorum. Kadın yöneticiler daha eril enerjiye sahipler ve genelde yöneticilikte daha asabi, gergin bir görünüm sergiliyorlar. Erkek yöneticilere gelince yönetimde çok daha rahat ve soğukkanlı olmakla birlikte sorumluluktan kaçma eğilimi gösteriyorlar…" (K19MY)

> "…Kadın yöneticiler ikna edici ve yönlendirici bir yapıya sahipler. Daha titiz davranıyorlar ve kurallara uyuyorlar. Erkek yöneticiler ise sınıf yönetimlerinde zorlandıkları için bence isteyerek yöneticiliğe geçiyorlar…" (K18MY)

> "…Kadın yöneticiler daha özenli davranıyorlar. Ancak yönetimde baskıcı davrandıkları için baskıyı karşı tarafa yansıtıyorlar. Kadın yöneticiler alanda daha yeni oldukları için erkeksi bir modeli örnek alıyorlar. Erkek yöneticiler ataerkil yapıdan kaynaklı cinsiyetçi bir tutum sergiliyorlar. Genelde üst makam eğilimleri var, sorumluluktan kaçıyorlar. Ben onları problem çözmede yetersiz görüyorum..." (K12MY)

Kadın yöneticiler erkeklerin yöneticilikte soğukkanlı, sert, otoriter, resmî olduklarını, eğitim örgütlerinde üst kademe yönetim görevi alma isteklerinin kadınlardan yüksek olduğunu, anlayışsız, kaba, sorumluluktan kaçma yönünde özellik ve davranışları sergilediklerine dair görüşlere sahiptir.

"…Aslında cinsiyet faktörü değil kişilik faktörü önemli. Erkek yöneticiler daha kaba, kadınlar kadar kibar, naif davranamıyorlar…" (K7MY)

"…Erkekler daha otoriter ve tek bir doğruları var, düz bir bakış açısına sahipler…" (K5MY)

"…Erkek yöneticilerin daha fazla deneyimleri olduğu ve daha çok ortama girdikleri için rahat davranıyorlar…" (K2MY)

Katılımcılar eğitim yöneticisi kadınların erkek yöneticilere göre avantajları ve dezavantajları konusunda görüşler öne sürmüşlerdir. Bu görüşler aşağıda Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6

Katılımcılara Göre Kadın Yönetici Olmanın Avantaj ve Dezavantajları

Avantajlar	Frekans	Dezavantajlar	Frekans
Etkili iletişim kurmada iyi olma	9	Ataerkil yapının olumsuz etkisi	4
Problem çözme becerilerinde iyi olma	4	Disiplin sağlamada zorlanma	4
Kadın yöneticilere mesai saatlerinde ayrıcalık tanınması	4	Toplumsal rollerin engel oluşturması	4
		Teknik, mekanik konularda yetersiz olma	3
		Kariyer basamaklarında ilerleyememe	2

Katılımcılara kadın yönetici olmanın erkek yöneticilere göre avantajları olup olmadığı sorulduğunda; kadın yöneticilerin etkili iletişim kurma ve problem çözme becerilerinde iyi olma ve çalışma saatlerinde esnek olma ayrıcalığı tanınması veya yarım gün çalışma imkânının olması yönünde görüşler belirtmişlerdir. Katılımcılar, kadın yönetici olmanın erkek yöneticilere göre dezavantajlarına ilişkin ise ataerkil yapının devam ediyor olması, disiplini sağlamada zorlanma, kadınların toplumsal rollerinin fazla olması, teknik ve mekanik konularda yetersiz olmaları ve kariyer basamaklarında ilerlemede erkeklerin gerisinde kalmaları yönünde farklı görüşler ifade etmişlerdir.

"…Kadın yöneticilerde sorumluluk bilinci daha fazla. Kadınlara daha çok güveniliyor…" (K7MY)

"….Ayrıca kadın yöneticiler teknik becerilerde kendilerini yetersiz hissediyorlar…" (K14M)

"…Kadın yöneticiler iletişim konusunda erkeklere göre daha iyi, samimi ve kadınların ikna etme güçlerinin daha fazla olduğunu düşünüyorum…" (K16M)

"…Dışarı işlerini erkekler kadınlara göre daha rahat çözebiliyorlar..." (K20Ş)

Katılımcı ifadeleri, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla güçlü iletişim ve problem çözme becerilerine sahip olduklarını, sorumluluk bilinci ve güvenilirlik açısından öne çıktıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar kadın yöneticilerin teknik konularda kendilerini yetersiz hissettiklerini, disiplin sağlamada ve dış işlerde zorluk yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu bulgular, kadın yöneticilerin toplumsal rolleri ile yönetsel rollerini nasıl dengelediklerine ve bu süreçte kadınsı özelliklerini nasıl konumlandırdıklarına ilişkin görüşlerin inceleneceği bir sonraki temaya zemin oluşturmaktadır. Bu kapsamda çalışmada katılımcılardan "kadınlar yönetici olarak seçildiklerinde kadınsı özelliklerini arka plana itip itmedikleri" konusunda görüş belirtmeleri istenmiştir. Görüşlere Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Kadın Yöneticilerin Yönetici Olduklarında Kadınsı Özelliklerini Arka Plana İtmeleri Hakkındaki Görüşleri

Kodlar	Frekans
Söylemlerinde ve duruşlarında eril tavırlar sergileme	6
Yöneticiliğin ruhu gereği erkeksi tutumlar sergileme	5
Kadınsı özelliklerinde değişiklik yapmama	5
Okul türüne (imam hatip, erkek yoğun meslek lisesi) göre kadınsı giyimden ve davranıştan vazgeçme	2
Erkek yöneticileri rol model alma	2
Kadınsı tarzlarını koruma	2

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların çoğu eğitim sektöründeki kadın yöneticilerin yönetici olduklarında kadınsı özelliklerini arka plana ittikleri yönünde görüşler belirtmişlerdir.

> "…Hiç öyle düşünmüyorum. Aksine daha dikkat ettiklerini, özen gösterdiklerini düşünüyorum çünkü daha çok göz önünde yer alıyorlar. Özellikle resmî kurumlarla daha çok iletişimde oldukları için özenle hazırlandıklarını düşünüyorum…" (K5MY)

> "…Evet doğru. Ben dış görünüşüme çok özen gösteren süslü bir kadındım. Atandığım okulda hem yönetici olmam hem de okulumun imam hatip olmasından dolayı farklı tarz giyinmeye başladım. Tamamen elbise dolabımı değiştirdim. Hemen hemen hiç makyaj yapmıyorum, oje sürmüyorum. Evet, kadınsı özelliklerimi geri plana attım…" (K4MY)

Kadın yöneticilerin ifadelerine göre söylemlerinde ve duruşlarında erkeksi tavırlar sergiledikleri, yöneticiliğin doğasının öyle gerektirdiğini düşündükleri için öyle davrandıkları, çalıştıkları okul/kurumlar erkek öğrenci yoğun bir meslek lisesi ya da imam hatip lisesi ise kadınsı özelliklerini arka plana ittikleri, rol modellerinin erkek yöneticiler olmasından dolayı erkekleri taklit ettiklerine dair görüşlere rastlanırken bir değişiklik yapmadığını veya kadınsı tarzlarını koruduklarını belirten görüşler de mevcuttur.

Kadın yöneticilerin yönetsel rolleriyle kadınlara atfedilen toplumsal rol ve sorumluluklar nasıl dengelediklerine ilişkin bu bulgular, onların kurum içindeki etkileşimlerinde ve çalışanlarla kurdukları ilişkilerde de belirleyici olmaktadır. Eğitim yönetiminin cinsiyeti ile ilgili olarak kadın yöneticilerin çalıştıkları kurum/okullardaki kadın ve erkek öğretmenlerin kendilerine yönelik bakış açıları sorulduğunda, katılımcılar özellikle hem cinslerinin kıskançlık yaptıklarını ve art niyetli olduklarını, erkek öğretmenlerin kadınlardan daha saygılı davrandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Katılımcı Görüşlerine Göre Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Bakış Açıları

Kodlar	Frekans
Eşit davranma yaklaşımı	14
Kadın öğretmenlerin kadın yöneticileri kıskanma davranışı	4
Erkek öğretmenlerin daha saygılı olması	3
Kadın öğretmenlerin daha önyargılı olmaları	3
Erkek öğretmenlerin kadın yöneticileri kabullenmesi	2

Katılımcılara eğitim kurumlarında kadın ve erkek öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik bakış açıları sorulduğunda, katılımcılar genel olarak öğretmenlerin kadın yöneticilere eşitlikçi yaklaşım sergilediklerini ancak bunun yanı sıra kadın öğretmenlerin kadın yöneticileri kıskandıklarını ve onlara karşı önyargılı olduklarını ifade ederken; erkek öğretmenlerin kadın yöneticilere daha saygılı davrandıklarını ifade eden ancak bazı erkek öğretmenlerin kadın yöneticileri kabul etmediklerini belirten görüşler de sunulmuştur. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> "…Ben genelde olumlu dönütler alıyorum. Bana karşı olumlu tutum sergiliyorlar. Çalıştığım bölümde memurların hepsi erkek. Ben bir kadın olarak onlardan sorumluyum. Aynı odayı paylaşıyoruz ve onlardan yana herhangi bir cinsiyet ayrımı hissetmiyorum ve hissettirmiyorum…" (K6Ş)

> "…Genelde olumlu bakış açısı var. Kadın öğretmen arkadaşlarım tarafından destekleniyorum. Bazen ufak kıskançlıklar yaşanabiliyor. Erkek öğretmenlerin çoğu nezaketli davranıyor…" (K11MY)

> "Kadın öğretmenler genellikle kadın yöneticileri kıskanıyor, bir iş verdiğimizde bizi yanlış anlıyorlar. Yapmak istemiyorlar. Kıskançlık, çekememezlik var. Kadınlar art niyetli. Kadın kadının düşmanı sanki. Erkeklerle daha iyi iletişim kurabiliyoruz bu konuda." (K1MY)

Genel olarak, katılımcılar öğretmenlerin kadın yöneticilere eşitlikçi yaklaşım sergilediklerini ancak kadın öğretmenlerin kendilerine karşı kıskanç ve önyargılı olabildiklerini erkek öğretmenlerin ise daha saygılı ve yardımsever davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Bu kısımda eğitim örgütlerindeki kadın yöneticilerin yöneticiliğin cinsiyeti konusundaki algıları ele alınmıştır. Katılımcıların tamamı yöneticiliğin cinsiyetinin olmadığını belirtse de toplumsal alanda erkek egemenliğinin devam ettiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin yönetici olmayı tercih etmeme sebepleri arasında ev içi sorumlulukların fazla olması, toplumsal roller ve erkek egemenliği ön plana çıkmaktadır. Katılımcı görüşlerinde, kadın ve erkek yöneticilere özgü farklı yöneticilik davranışlarına sahip olduğu düşüncesi tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre, kadın yöneticiler daha titiz, düzenli, iletişime açık ve disiplinli iken; erkek yöneticiler daha soğukkanlı, otoriter ve sorumluluktan kaçma eğilimindedir. Kadın yöneticilerin avantajları etkili iletişim kurma ve problem çözme becerileri iken; kadın yöneticilere yönelik kalıp yargılar disiplin sağlamadaki güçlükler ve teknik konulardaki yetersizliktir. Katılımcılara göre, kadın yöneticiler genellikle erkeksi tavırlar sergilemekte ve kadınsı özelliklerini arka plana itmektedir.

3. Kadın Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilik Sürecinde Karşılaştıkları Engeller ve Baş Etme Yolları

Bu kısımda kadın yöneticilerin eğitim yöneticisi olarak yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etme yöntemleri incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya katılan kadın eğitim yöneticilerinin öncelikle süreçte karşılaştıkları engeller, sonrasında ise bu engellerle baş etme yolları incelenmiştir. Kadın eğitim yöneticilerinin süreçte karşılaştıkları engeller aşağıda Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Kadın Eğitim Yöneticilerinin Süreçte Karşılaştıkları Engeller

Kategoriler	Kod	Frekans
Üst makamlarla resmî işlerdeki sorunlar	Erkek yöneticilerle rahat iletişim kuramama	9
	Üst yönetimin ataerkil tutumlara sahip olması	3
	Üst yönetimin kadın yöneticilere güvenmemesi	3
	Göreve yeni başlayan yöneticilere yönelik oryantasyon olmaması	2
Finansal engeller	Finans konularında kadınların kendilerini yetersiz görmeleri	3
	Erkek yöneticilerin finansal taleplerinin daha çok karşılanması	2
Okul/kurumda kadın yönetici olma ile ilgili engeller	Kadın yöneticilerin deneyimlerini daha az paylaşması	7
	Kadın yöneticilere yönelik olumsuz tutumlar	4
	Erkeklerin kadınların finansal işlerden anlamadığına yönelik algıları	4
	Müdür yardımcıları arasında görev dağılımında kadınlar aleyhine eşitsizlik	2
	Erkek öğrenci ağırlıklı okulda kadın yönetici olmak	1
	İnşaat, tadilat, tamirat, kantin, güvenlik gibi alanlarda kadın yöneticilerin iletişim sorunları	1
Toplantılar/ seminerlerdegözlemler/ duygular	Kadın yöneticilerin sayıca az olması nedeniyle tedirginlik hissetmesi	7
	Erkek yöneticilerin kadınlara söz hakkı tanımaması	1
	Erkek yöneticilerin saygısız oturma biçimleri ve üslupları	1
Duygusal yorgunluk	İş yoğunluğu, sorumlulukların fazla olması	8
	Duygusal emeği yoğun kullanma	4
	Paydaşlarla iletişim sorunları	2
	Ev-iş dengesinin yarattığı duygusal yorgunluk	2
	Kariyer basamaklarının önündeki engellerin duygusal yorgunluğu	1
Aile ve özel hayat	Ev içi sorumlulukların yoğunluğu nedeniyle zaman yetersizliği	16
	Çocukların olumsuz yönde etkilenmesi	6
	Eşten destek görememek	6
	Bekâr kadın yöneticilere erkeklerin olumsuz bakışı	5
	Mesainin tam gün olması	4
	Sosyal hayatın kısıtlanması	3
	Evli kadın yöneticilere daha esnek davranılması	2
Şiddete/mobbinge maruz kalma durumu	Mobbinge maruz kalma	11
	Sözlü şiddete maruz kalma	11

Tablo 9 incelendiğinde, kadın yöneticilerin üst makamlarda resmî işlerde; finansal konularda, aile, özel hayat, kadın yönetici olma konularında, kadınların toplantı, seminer gibi ortamlarda sorun yaşadıkları, yöneticiliğin duygusal yorgunluğa neden olduğu ve kadın yöneticilerin sözlü şiddete ve/veya mobbinge maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Kadın yöneticilerin üst makamlarla resmî işlerinde erkek yöneticilerle iletişim kuramadıkları, ataerkil yapının devam etmesi, üst yönetimlerce kadın yöneticilere güvenilmemesi bulgularına rastlanırken; okul/kurumlarda kadın yöneticilerin deneyimlerini birbirleriyle az paylaşması, kadın yöneticilere karşı olumsuz tutumlar, görev dağılımında eşitsizlikler, gibi engellerle karşılaşıldığı görülmüştür. Çalışmada, kadınların

finansal konularda kendilerini yetersiz hissetmesi, erkek yöneticilerin finansal taleplerinin daha çok karşılanması finansal alanda yaşanan engeller olarak ele alınmıştır. Kadın yöneticilere herhangi bir toplantı veya seminerde yaşadıkları sorunlar sorulduğunda, erkek yöneticilerin sayıca daha fazla olmasından dolayı kadın yöneticiler kendilerini yalnız ve tedirgin hissettiklerini, erkek yöneticilerin kadınlara söz hakkı tanımadıkları ve saygısız oturma biçimleri ve üsluplarından dolayı kadın yöneticilerin sorunlar yaşadıklarına dair görüşler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan kadın yöneticiler, kadınlara atfedilen toplumsal sorumluluklarının fazla olması, kadınların daha çok duygusal emek harcamaları, ev iş dengesini kurmada yaşanan duygusal yorgunluk, kadın yöneticilerde duygusal yorgunluğa neden olurken, aile hayatlarında zamanın yetersiz olması, çocuklardan ve eşten destek görememe, tam gün mesai olması, kadınlardan beklenen ailevi ve sosyal rollerin fazla oluşu, bekâr kadın yöneticilere erkeklerin olumsuz bakış açıları, mobbinge ve sözlü şiddete maruz kalma gibi sorunlarla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcı ifadeleri şöyledir:

> "…Toplumda kadın yönetici sayısı az. Toplantılarda yalnız hissediyorum. Bazen psikolojik olarak yöneticilik beni yoruyor, aile hayatım olumsuz etkileniyor, çocuklarımı ve kendimi ihmal ettiğimi düşünüyorum…" (K17M)

> "…Kişisel olarak kendime zaman ayıramıyorum. Arkadaşlarımla ancak telefonla görüşebiliyorum. Zaman yetersiz geliyor. Ev iş dengesi kurmakta zorlanıyorum. Bu da beni fiziksel ve zihinsel olarak yoruyor…" (K15MY)

> "…Üst yönetim kadın yöneticilere güvenmiyor. Atamalarda erkek yöneticiler tercih ediliyor. Ataerkil yapı devam ediyor. Çoğu zaman ev iş dengesini kuramamaktan tedirginim. Psikoloji olarak yorgun hissediyorum. Sorumlulukların beni yorduğunu düşünüyorum…" (K14M)

> "…Erkekler kadınların mesleki bilgilerini küçümsüyorlar. Erkekler kadın yöneticilere söz hakkı tanımıyor. Bazen sözlü şiddete maruz kalıyorum bu beni psikolojik olarak olumsuz etkiliyor…" (K12MY)

> "…Okulun mali işlerine ben bakıyorum. Dış işlerde firmalarla karşı karşıya geliyoruz, bu kadının daha önce çalıştığı bir alan değil. Teknik anlamda işlerde zorlanmıyorum ama muhatabınız yasaları bilmediği ve evrak hazırlamada zorlandığı için dış işlerde iletişimde zorlanıyorum. Okulumda sözel şiddete maruz kaldım. Erkekler tarafından birkaç kez sözlü olarak da incitildim. Ayrıca bana mobbing yapmaya çalışan kadın yönetici ile de çalıştım. 14 yıllık yöneticilik hayatımda 3 kadın okul müdürü ile çalıştım ve hepsi de bana mobbing yaptı. Konuşkan biri olmam dolayısıyla bile eleştirildiğimi hatırlıyorum. Bence kadın kadına daha fazla mobbing yapıyor…" (K11MY)

> "…Erkek yöneticiler hemcinslerini koruyorlar. Kadınlar üst yönetime geçmede zorlanıyorlar, bürokratik engelleri aşamıyorlar. Resmî bir işim olduğunda üst yönetimi aramaya çekiniyorum. Erkek yönetici üst yönetimle samimi iletişim kurabiliyor. Eşimden destek göremiyorum, sürekli istifa etmemi söylüyor, ama ben yükselmek için daha çok çalışıyorum…" (K3MY)

> "…Yönetici olmak yorucu, çünkü farklı karakterlerde bir sürü insanla muhatap oluyoruz. Özel hayatınıza zaman kalmıyor. Bekâr olmanın da dezavantajlı olduğunu düşünüyorum çünkü evlilere mesai konusunda daha esnek davranılıyor. Bekâr yönetici kadınlara daha çok yükleniliyor bence…" (K1MY)

Katılımcı ifadeleri, kadın yöneticilerin yöneticilik sürecinde yoğun iş yükü, aile-iş dengesi kurmada güçlük, psikolojik yorgunluk ve kadın yöneticilere yönelik yerleşik önyargılarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bazı katılımcılar erkek yöneticilerin korumacı tutumlarından, üst yönetimin kadınlara güvenmemesinden ve hemcinslerinden gelen mobbingden söz etmiştir. Ayrıca kadın yöneticiler, iş yaşamının özel hayatlarını olumsuz etkilediğini ve destek yoksunluğunun tükenmişlik hissini artırdığını belirtmişlerdir. Bu durum, kadın yöneticilerin karşılaştıkları bu zorluklarla nasıl başa çıktıklarını ve süreci sürdürebilmek için hangi stratejileri geliştirdiklerini incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Katılımcıların çalıştıkları okulda/kurumda yönetsel süreçlerle ilgili herhangi bir sorunla karşılaştıklarında ne gibi baş etme yöntemleri kullandıklarına yönelik görüşleri Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10

Kadın Yöneticilerin Sorunlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yolları

Kodlar	Frekans
İletişim yoluyla sorunları çözmeye çalışma	9
Üst amirlerden destek alma	8
Sakin kalma, dinleme	7
Durum analizi/gözlem yapma	5
Yasal yollara başvurma	5
Orta yolu bulmaya çalışma	4
Sorunları ekiple birlikte çözme	4
Adil, katılımcı yönetim anlayışını benimseme	2
Sorunu erteleme, sonraya bırakma	2
Mesafe koyma	1

Kadın yöneticilerin süreçte yaşadıkları sorunlara ya da karşılaştıkları engellere karşı kullandıkları baş etme yolları sorulduğunda katılımcılar iletişim yoluyla sorunları çözdüklerini, üst amirlerinden destek aldıklarını, sakin kalıp durum analizi yaptıklarını, ekiple çalıştıklarını, orta yolu bulduklarını, adil bir yönetim anlayışı sergilediklerini, yasal yolla sorunları çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Sorunlara karşı erteleme, öteleme davranışı gösteren ya da mesafe koyduğunu ifade eden katılımcı görüşleri de çalışma bulguları arasındadır.

> "…İşimi düzgün yapmaya çalışırım. Sorun varsa eleştirilere açık olmalıyız. Sorunları genelde konuşarak halletmeye çalışırım…" (K5MY)

> "…Sakin kalıp anlamaya çalışırım. Duygusallığımı bir köşeye bırakmalıyım ama bu durum daha çok benimle alakalı bir durum. Olayları kişiselleştiriyorum, genelde mesafe koymayı tercih ediyorum…" (K9MY)

> "…Sorunları karşımızdaki kişilerle uygun bir ortamda karşılıklı konuşarak çözmeye çalışmalıyız. Öz eleştiri yapabilmeliyiz. Duygusallığı bir kenara bırakıp empati kurmalı ve hoşgörülü olmalıyız…" (K11MY)

> "…Üst amirlerimden destek alırım. Kadın olsun erkek olsun birbirimizden destek almalıyız…" (K21Ş)

Katılımcı ifadeleri, kadın yöneticilerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada iletişimi temel bir strateji olarak benimsediklerini göstermektedir. Katılımcılar, çoğunlukla sakin kalma, empati kurma, adil davranma ve gerektiğinde üstlerinden destek alma yoluyla sorunları çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte bazı kadın yöneticiler, duygusal yüklenmeyi azaltmak için mesafe koyma veya erteleme davranışı sergilediklerini ifade etmiştir.

Bu temanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde kadın eğitim yöneticilerinin çeşitli alanlarda ciddi engellerle karşılaştığı görülmektedir. Üst makamlarla resmî işlerde erkek yöneticilerle iletişim zorluğu, ataerkil yapının devam etmesi, kadın yöneticilere güvenmeme ve atama süreçlerinde erkek yöneticilerin tercih edilmesi gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca okul/kurumlarda kadın yöneticilerin deneyimlerini paylaşmaması, olumsuz tutumlar, görev dağılımındaki eşitsizlikler ve idari kadrolardaki personel yetersizliği de engeller olarak ön plana çıkmaktadır. Finansal konularda da erkek yöneticilerin kadınların anlayamayacağı algısı, kadınların teknik yetersizliği ve erkek yöneticilerin taleplerinin daha çok karşılanması gibi sorunlar bulunmaktadır. Toplantı ve seminerlerde kadın yöneticilerin kendini yalnız ve tedirgin hissetmesi, erkek yöneticilerin kadınlara söz hakkı tanımaması ve saygısız davranışları gibi duygusal yorgunluk yaşatan durumlar söz konusudur. Aile ve özel hayattaki sorumlulukların fazlalığı, çocuk ve eş desteğinin olmaması, toplumsal rollerdeki yoğunluk ve medeni durumun getirdiği zorluklar da kadın yöneticilerin karşılaştığı engeller arasındadır. Ayrıca mobbing ve sözlü şiddetle karşı karşıya kalmaları da önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Tüm bu engellere rağmen kadın yöneticiler, iletişim, ekip çalışması, sakin kalma, adil yönetim anlayışı, yasal yollara başvurma gibi yöntemlerle sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar.

Tartışma

Kadınların yönetim kademelerindeki varlığı, özellikle üst düzey yönetim pozisyonlarındaki temsili, çalışma hayatında hâlâ temel bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir (Hing, vd., 2023). Yönetimdeki geleneksel erkek egemen yapı ve kadınlara yönelik bazı kalıp yargılar, kariyer ilerlemesini kısıtlayan etmenler olarak pek çok araştırmanın bulgusunda da karşımıza çıkmaktadır (Stamarski & Hing, 2015; Tabassum & Nayak, 2021; Yamada, 2024). Bu durum, yönetim alanındaki cinsiyet eşitsizliğinin yapısal ve kültürel dinamiklerle sürdüğünü göstermektedir. Bu çerçevede, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin'in merkez ilçelerindeki eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin deneyim ve görüşleri incelenmiş; tartışma, nitel bulguların literatürle karşılaştırmalı okunmasına dayanarak üç tema etrafında yürütülmüştür: kadın eğitim yöneticilerinin yöneticiliğe geçiş süreci, kadın eğitim yöneticilerinin yönetimin cinsiyetine dair algıları, görev sürecinde karşılaşılan engeller ve bunlara yönelik baş etme stratejileri. Aşağıda bulguların literatürle örtüşen, ayrışan ve bağlamsal olarak genişleten yönleri bu temalar çerçevesinde ele alınmaktadır.

Yöneticiliğe geçiş süreciyle ilgili olarak katılımcılara ilk olarak yöneticiliği tercih etme sebepleri sorulduğunda, farklı gerekçeler dile getirilmiştir. Bazı kadın yöneticiler, yöneticilik yapabileceklerine inandıkları ve kariyer basamaklarında ilerlemek istedikleri için yönetici olmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Diğer yandan öğretmenlikten yeterince doyum alamayan, çalıştığı okul/kurumun ortamından memnun olmayan, kötü yöneticilerden kaynaklı sorunlar yaşayan, atamalarda norm kadrosu sıkıntısı bulunan ya da yer değiştirme (tayin) talebi olan katılımcılar da vardır. Bu bulgular, nihayetinde eğitim yönetimi alanına yönelen kadınların kariyer özlemleri/kariyer hedefleri, kariyer bağlılıkları, konumsal (pozisyon) hedefleri ve liderlik yönelimleriyle yakından ilişkili olduğuna işaret eden literatürle de uyumludur (Young & McLeod, 2001). Benzer şekilde Ege Bölgesi'nde görev yapan 22 kadın yönetici ile yapılan bir çalışmada da kadınların yöneticiliği bir kariyer planı çerçevesinde gerçekleştirdikleri; tayin kolaylığı, mevcut yöneticileri yetersiz görme ve yöneticilik teklifi alma gibi nedenler sundukları rapor edilmiştir (Tanrısevdi vd., 2019).

Yöneticiliğe geçiş sürecinde, kadın yöneticilerden karar verme aşamasından atanma sürecine kadar yaşadıklarını aktarmaları istenmiştir. Olumlu deneyim bildirenler; sınava girip liyakat esaslı atandıklarını ve tercih ettikleri kuruma yerleşebildiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık bazı katılımcılar, cam tavan engeliyle karşılaştıklarını, eş desteği bulamadıklarını, zorlu bir sınav süreci geçirdiklerini ve oryantasyon sağlanmadan göreve başladıklarını belirtmişlerdir. Bu olumsuz deneyimler, literatürde de kadınların yönetici seçimi ve göreve başlama süreçlerinde cinsiyet temelli önyargılar, değerlendirme aşamalarındaki eşitsizlikler ve otoritenin kabulünde yaşanan güçlükler gibi yapısal-kültürel engellerin varlığına işaret eden bulgularla örtüşmektedir (Özertürk & Gül, 2021).

"Yönetimin cinsiyeti" temasında katılımcılara önce yöneticiliğin cinsiyeti olup olmadığı sorulmuş; tümü "yöneticiliğin cinsiyeti yoktur" görüşünü dile getirmiştir. Bununla birlikte diğer bulgular yönetim süreçlerinde cinsiyete dayalı dinamiklerin hâlâ belirgin olduğunu göstermektedir: ev içi sorumlulukların ağırlığı, eş desteğinin yetersizliği, üst yönetim kademelerinde cam tavan ve ataerkil yapı, kadın yöneticilere yönelik önyargı ve kalıp yargıların sürmesi ile zaman zaman sözlü şiddete maruz kalma bunlar arasındadır. Bunun yanı sıra katılımcılar, kadın yöneticileri çoğunlukla titiz, iletişime açık ve demokratik; erkek yöneticileri ise daha soğukkanlı ve resmî fakat kimi zaman otoriter ve empati açısından zayıf olarak betimleyerek, ilke düzeyindeki eşitlik vurgusu ile günlük pratikteki algılar arasındaki ayrışmayı görünür kılmıştır. Literatürle kıyaslandığında, Peçe ve Taşdemir (2021) çalışmasında da yöneticiliğin cinsiyeti ile yönetici kadrolarının tercih edilme nedenleri arasında bir ilişki saptanmamıştır; öte yandan Kirişçi ve Can (2020) çalışmasında bazı katılımcılar yönetimin cinsiyetten bağımsız olduğunu vurgulasa da özellikle erkeklerin önemli bir kısmı yönetimin erkeklere daha uygun olduğuna, kadının ev içi rollerinin ve tam gün mesainin kadınların yöneticiliği tercih etmesini zorlaştırdığına işaret etmiştir. Bu tablo, katılımcı beyanlarındaki eşitlik vurgusuna karşın, uygulamada eğitim yönetiminin kadın ve erkeklere atfedilen rollerden etkilenen bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Uluslararası literatür (Acurio & Molina, 2024; Naguib & Madeeha, 2023; Stamarski & Hing, 2015; Tabassum & Nayak, 2021; Yamada, 2024) yönetimde cinsiyete dayalı dinamiklerin hâlâ güçlü şekilde varlığını sürdürdüğünü ve kadın yöneticilerin cam tavan, ataerkil yapı, ev iş dengesi ile ilgili engeller ve kalıp yargılarla karşılaştığını açıkça göstermektedir.

Kadın ve erkek yöneticilerde bulunan tipik yöneticilik davranışları konusu irdelendiğinde katılımcılardan konu ile ilgili farklı görüşler elde edilmiştir. Yönetimde erkek yöneticiler daha rahat, soğukkanlı, sert, otoriter, yasal, olaylara geniş açıdan bakabilen, üst makamlarda yer almaya daha yönelimli, sorumluluktan kaçma eğiliminde, kaba, anlayışsız, vb. davranışlar sergilerken; çalışmada kadın yöneticilerin düzenli, titiz, güler yüzlü, ikna edici, disiplinli, demokratik, eşitlikçi fakat gergin, kaygılı, hassas, duygusal, kıskanç, kaprisli, vb. davranış özellikleri sergiledikleri vurgulanmıştır. Tokat ilinde 15 öğretmenle kadın yöneticiler üzerine yapılan bir çalışmada, katılımcılara kadın yöneticileri nasıl değerlendirdikleri sorulmuş; kadın yöneticilerin detaylara önem verdiği, düzenli ve titiz oldukları, daha rahat iletişim kurdukları ve iş birlikçi, destekçi oldukları yönünde bulgulara rastlanmıştır (Manav ve Manav,2024). Uluslararası literatür de kadın ve erkek yöneticilerin sergilediği tipik yöneticilik davranışlarının farklılık gösterdiğini, ancak bu farklılıkların çoğunlukla kadın ve erkeklere atfedilen kalıp yargılarından ve kültürel beklentilerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Erkek yöneticiler genellikle daha otoriter, soğukkanlı ve görev odaklı; kadın yöneticiler ise daha demokratik, insan odaklı, titiz ve duygusal olarak algılanmaktadır (Abdallah vd, 2020; Jallow, 2020; Sczesny vd, 2004; Zbihlejová vd, 2018).

Katılımcılar kadın yönetici olmanın erkek yöneticilere göre avantaj ve dezavantajları konusunda, kadın yöneticilerin iletişim ve problem çözmede güçlü olduklarını ve esnek/yarı zamanlı çalışma olanaklarının destekleyici olacağını belirtirken; kadın yöneticilere yönelik geleneksel ve yerleşik kabullerin sürmesi, disiplin sağlamada güçlük, toplumsal rollerin yükü, teknik-mekanik

konularda yetersizlik ve kariyer basamaklarında geride kalma gibi dezavantajlara da dikkat çekmiştir. Literatür de bu tabloyu desteklemekte; kadınların iletişim/ilişki kurma becerileri yönetsel bir avantaj, toplumsal roller ise yöneticiliği tercih etmeme nedeniyle bir dezavantaj olarak raporlamaktadır (Tanrısevdi vd., 2019).

Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin çoğunluğu yönetici olduklarında kadınsı özelliklerini arka plana ittiklerini, yöneticilikte daha sert ve otoriter görünmek için erkeksi duruş ve konuşma tarzı ve davranışlar sergilediklerini, yönetici oldukları için giyimlerine daha çok dikkat ettiklerini ifade ederken bazıları da hiçbir değişiklik yapmadan ya da kadınsı tarzlarını koruyarak görevlerini sürdürdükleri görüşünü dile getirmiştir. Guillet ve arkadaşlarına göre (2019) kadın yöneticiler, liderlikte ciddiye alınmak ve otorite sağlamak için zaman zaman maskülen (erkeksi) davranışlar, duruş ve iletişim tarzı sergileyebilmektedir. Bu durum, geleneksel liderlik kalıplarının hâlâ maskülen özelliklerle özdeşleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Kadın liderlerin, profesyonelliklerini ve ciddiyetlerini vurgulamak için dış görünümlerine ve giyimlerine daha fazla özen gösterdikleri, uluslararası çalışmalarda da raporlanmaktadır (Mavin & Grandy, 2016). Bazı kadın yöneticiler ise kadınsı özelliklerini koruyarak veya hiçbir değişiklik yapmadan liderlik etmeyi tercih etmektedir. Liderlik tarzında bireysel farklılıklar ve kurum kültürü belirleyici olmaktadır (Guillet vd., 2019).

Eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin, kadın ve erkek öğretmenlerin kendilerine yönelik bakış açıları konusundaki görüşleri oldukça dikkate değerdir. Genel olarak kadın yöneticiler, kadın öğretmenlerin kendilerine karşı kıskanç ve önyargılı olduklarını, ancak erkek öğretmenlerin daha saygılı ve yardımsever davrandıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bunlar, eğitim örgütlerinde kadın ve erkeklere atfedilen rol ve özelliklere ilişkin kalıp yargılar ile ayrımcı tutumların hâlâ etkisini sürdürdüğünü göstermektedir. Eğitim örgütlerinde liderliğin hâlâ "erkek işi" olarak görülmesi, kadın yöneticilerin hem kadın hem de erkek meslektaşları tarafından farklı şekillerde algılanmasına yol açmaktadır. Kadın liderlerin otoritesinin sorgulanması, cinsiyetçi önyargıların ve toplumsal normların bir yansımasıdır. Bu çerçevede Shah'ın çalışması (2021) liderliğin erkeklere "doğal" atfedildiği, kadın liderlerin otoritesinin sorgulandığı ve cinsiyetçi kalıpların sürdüğü bir bağlamı açıkça gösteriyor.

Araştırmanın son temasında kadın yöneticilerin eğitim sektöründe karşılaştıkları engeller ve baş etme yolları incelenmiştir. Çalışmaya katılan kadın eğitim yöneticilerinin yöneticilik sürecinde karşılaştıkları engeller, çok yönlü bir görünüm sergilemektedir. Temel olarak, üst makamlarla olan resmî işlerde yaşanan sorunlar, finansal konular, okul/kurumda kadın yönetici olmayla ilgili engeller, toplantı/seminerlerde karşılaşılan azınlık durumu, aile ve özel hayattaki sorumluluklar ve medeni durumun etkisi gibi pek çok faktör, kadın yöneticilerin karşılaştığı güçlükler arasında yer almaktadır. Ulusal literatürde kadın yöneticilerin eğitim sektöründe çeşitli bireysel, kurumsal ve toplumsal engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda başlıca engeller arasında cinsiyet önyargıları, meslektaşlardan kabul görmeme, üst yönetimden yetersiz destek, iş-aile dengesi zorlukları ve mobbing yer almaktadır. (Dişli & Atasoy, 2024; Şahin, 2025).

Araştırmanın son temasında saptanan engeller, alt kategoriler şeklinde incelendiğinde ulusal ve uluslararası çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bulgularımızda öne çıkan üst makamlarla resmî işlemlerde yaşanan güçlükler, kabullenmeme ve informel ilişki ağlarına erişememe durumları; kadın okul yöneticilerinin hafife alınma ve ayrımcı tutumlarla karşılaştığını bildiren bulgularla paraleldir (Campbell vd., 2020; Tüzel İşeri vd., 2019). Bu örüntü, eğitim örgütlerinde terfi ve yetki devrinin liyakatten çok erkek-egemen ağlar ve "kültürel uyum" kodlarıyla belirlendiğine işaret etmektedir. Finansal süreçlerde "yetersizlik" atfı ve mentörluk eksikliği de literatürde kadınların yönetsel yükselişini zorlaştıran başlıca örgütsel bariyerler arasında sayılmaktadır (Farrow, 2020).

Okul bütçesi ve ihale gibi alanların "erkek işi" olarak kodlanması ile kadın rol modeli/mentöru kıtlığı, kadın yöneticilerin stratejik karar masalarına erişimini geciktirmektedir. Buna ek olarak, atama/terfi mekanizmalarında karar vericilerin çoğunlukla erkeklerden oluşması, temsilin sınırlanmasına yol açan önemli bir etken olarak başka araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Bulut & Çelikten, 2021). Üst kurullardaki bu erkek ağırlığı değişmedikçe, görünüşte objektif prosedürler bile örtük cinsiyet yanlılığını yeniden üretebilmektedir. Toplantı ve seminerlerde azınlıkta kalma, kadın yöneticilere güven duyulmaması ve geride tutulma konusundaki bulgularımız da ulusal literatürdeki bulgularla örtüşmektedir (Köse & İnce, 2022). Azınlık konumu, eğitim ortamlarında "temsil yükü"nü artırarak hataların tüm kadınlara genellenmesi riskini büyütmektedir. Aile-iş dengesi açısından, ev ve bakım sorumluluklarının kadın yöneticiler için ek zaman baskısı yarattığı; medeni durumun bağlama göre hem avantaj hem dezavantaj üretebildiği diğer araştırmalarda da rapor edilen bulgulardandır (Sefer, 2006). Bakım emeğinin büyük ölçüde kadınların üzerinde olması, okul takviminin ve nöbet/etkinlik yükünün arttığı dönemlerde kurumsal destek sağlanamazsa ayrılma niyetini yükseltebilmektedir. Araştırmanın bulgularına göre mobbing ve sözlü/psikolojik şiddet riski kadınlarda görece daha yüksek seyredebilmektedir; ulusal ve uluslararası araştırmalar, çalışma hayatında kadınların bu tür şiddete erkeklere kıyasla daha fazla maruz kaldığını ve bunun ciddi psikolojik, mesleki ve sosyal sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Baz & Aslan, 2021; Oktaviana & Latiman, 2024; Prévost vd, 2018; Rosander vd., 2020; Yağcı vd., 2018).

Katılımcılar genel olarak okul ya da kurumlarında herhangi bir sorunla karşılaştıklarında sakin veya sessiz kalmayı tercih ettiklerini, sağlıklı bir iletişim kurarak sorunları çözmeye çalıştıklarını ancak sorunu çözemezlerse üst amirlerine danışmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Çoğu katılımcı üst makamlarda herhangi bir resmî işleri olduğunda erkek egemen yapının devam ettiğini, üst kademe yönetimlerde daha çok erkek yöneticilerin tercih edildiğini ve kadın yöneticilere karşı önyargıların devam ettiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları kadın yöneticilere yönetimde destek olunduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Kadın eğitim yöneticileriyle yapılan bir çalışmada kadın yöneticilerin yönetimde benzer engellerle karşılaştıkları ve bu engellerle benzer şekilde baş etme yollarına başvurdukları görülmüştür. Katılımcılar kadın yöneticilere karşı önyargıların devam ettiğini, cinsiyet ayrımı yapıldığını ve üst yöneticilerden yeterince destek göremediklerini ifade etmişlerdir. Kadın yöneticiler bu engellere karşı olumlu iletişim kurma, bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırma gibi strateji sergilediklerini belirtmişlerdir (Karaoğlu, 2020). Amerika'da "Eğitim Yönetimi" alanında yapılan bir literatür araştırmasında kadın yöneticilerin ev-iş dengesini iyi kurma, rol tanımlarının dengeli dağılımı, ailede sorumlulukların eşit ve dengeli dağılımı, sosyal ağlara katılım ve olumlu iletişim kurma, kadın yöneticilerin kendine güvenmesi yönünde başa çıkma stratejileri geliştirdikleri vurgulanmıştır (Dozier, 1984).

Bu araştırmada eğitim yöneticisi kadınların deneyimlerinden elde edilen bulgular, ilke düzeyindeki "eşitlik" söylemine karşın gündelik örgütsel pratiklerde kadın ve erkeklere atfedilen yerleşik rol ve beklentilerin etkin biçimde işlediğini göstermektedir. Katılımcılar, kariyer basamaklarında ilerleme ve üst kademelere erişimde cam tavanın sürdüğünü; bakım emeğinin eşler arasında eşitsiz dağılımı nedeniyle zaman ve görünürlük açısından liderlik fırsatlarında dezavantajlı konumda kaldıklarını belirtmiştir. Katılımcıların yöneticilik tarzlarına dair atıfları, kadınlar için titiz, demokratik, ilişkisel; erkekler için otoriter, geniş bakışlı, liderliğin hâlâ cinsiyetçi kalıp yargılarla anlamlandırıldığını ve bu kalıpların bizzat katılımcıların kullandığı dil aracılığıyla yeniden üretildiğini göstermektedir. Üst makamlarla iletişim, finans/teknik süreçlerde yeterliklerinin sorgulanması, erkek egemen ortamlarda sayısal azınlık ve psikolojik güvenliğin zayıflığı (mobbing/sözlü şiddet riski dâhil) öne çıkan kurumsal engellerdir. Kadın yöneticilerin sergilediği "sakin/çözüm odaklı iletişim" ve "üst makama başvurma" gibi bireysel baş etme stratejileri belirli durumlarda

işlevsel olsa da yapısal anlamda cinsiyet önyargıları ve terfi düzenekleri değişmedikçe etkilerinin sınırlı kalması söz konusu olabilir. Bu tablo, sorunun bireysel yeterlikten çok kurumsal süreçler ve kültürel kalıplar düzeyinde düğümlendiğine, dolayısıyla çözümün de şeffaf ve liyakat temelli atama ve terfi, karar organlarında cinsiyet dengesi, görevlerin cinsiyetlendirilmiş kodlardan arındırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç

Bu araştırma, Mersin il merkezinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan kadın yöneticilerin deneyimlerini inceleyerek, eğitim yönetiminde kadın ve erkekler arasında fırsat ve temsil eşitliğine ilişkin yapısal ve kültürel dinamikleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgular, yöneticiliğe geçiş süreci, yöneticiliğin cinsiyeti ve kadın yöneticilerin karşılaştıkları engeller ile baş etme stratejileri temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, kadınların yönetim kademelerinde sınırlı temsil edilmesinin bireysel tercihlerle açıklanamayacağını, durumun cinsiyet rolleri, örgüt kültürü ve yapısal engellerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Kadın yöneticiler, yöneticilik görevine yönelme süreçlerinde kariyer gelişimi, iş ortamından memnuniyetsizlik veya mesleki ilerleme arzusu gibi nedenlerle bu pozisyonları tercih etmekte; ancak atama, görev ve yükselme süreçlerinde cam tavan, önyargı, güvensizlik ve rol çatışması gibi çok yönlü zorluklarla karşılaşmaktadır.

Bulgular, yöneticiliğin katılımcılar tarafından cinsiyetsiz bir meslek olarak görülmesine karşın, pratikte cinsiyet temelli kalıp yargıların hâlen belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitim yönetiminde cinsiyet eşitliğinin yalnızca bireysel çabalarla değil, sistematik dönüşümlerle sağlanabileceğini göstermektedir.

Kadın yöneticilerin yönetsel süreçlerde karşılaştıkları engeller; ataerkil örgüt kültürü, üst makamlarda güven eksikliği, finansal konularda yetersiz görülme, ailevi sorumluluklar, mobbing, sözlü şiddet ve duygusal yorgunluk gibi çeşitli alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu engellere rağmen kadın yöneticiler, sorunları iletişim ve işbirliğiyle çözmeye, yasal yolları kullanmaya ve sakin, dengeli bir tutumla süreci yönetmeye çalışmaktadır. Ancak üst düzey yönetimdeki erkek egemen yapı ve sınırlı kurumsal destek, kadın yöneticilerin profesyonel ilerlemelerinde temel bir engel oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma eğitim yönetiminde cinsiyet eşitliğinin kurumsal ve kültürel düzeyde hâlâ tam olarak sağlanamadığını ortaya koymaktadır. Kadın yöneticilerin deneyimleri, liyakat temelli atama süreçlerinin güçlendirilmesi, mentörluk ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi, esnek çalışma politikalarının yaygınlaştırılması ve ataerkil örgüt kültürünün dönüştürülmesine yönelik politika ve uygulamaların önemini göstermektedir. Bu doğrultuda araştırma, kadınların eğitim yönetiminde güçlenmesine ve cinsiyet eşitliğinin kurumsal olarak tesis edilmesine yönelik çalışmalara katkı sunmaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmanın bulguları hem uygulama hem politika düzeyinde çeşitli çıkarımlara sahiptir. Atama ve yükselme süreçlerinde liyakat esasının güçlendirilmesi, veri şeffaflığının artırılması, mentörlük ve oryantasyon programlarının cinsiyet eşitliği perspektifiyle yeniden yapılandırılması önem arz etmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma yerel bağlamdan elde edilen nitel verilerle, kadın yöneticilerin deneyim temelli bir profilini sunmakta ve eğitim yönetiminde politika ve uygulamalara yönelik kanıta dayalı bir temel oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, yalnızca Mersin il merkezindeki kamu okullarında ve kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin deneyimlerine odaklanmıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular, farklı illerde ya da bağlamlarda görev yapan kadın yöneticilerin deneyimlerini tam olarak yansıtmayabilir. Katılımcı grubunun yalnızca kadın yöneticilerden oluşması nedeniyle, araştırma bulguları sadece kadın eğitim yöneticilerinin deneyimlerini anlamaya katkı sunabilir. Bununla birlikte çalışma, nitel bir araştırma yaklaşımıyla yürütüldüğünden, elde edilen sonuçlar belirli bir örneklem grubunun derinlemesine görüşlerine dayanmaktadır. Görüşmelerin belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olması, kadın yöneticilik deneyimlerinin zaman içindeki olası değişimlerini tam olarak yansıtma konusunda sınırlılık oluşturabilir. Bununla birlikte, araştırma eğitim yönetiminde kadın yöneticilerin öznel deneyimlerini ve cinsiyet temelli algılarını derinlemesine ortaya koyarak, bu alandaki literatüre önemli bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Öneriler

- Cam tavan, resmî süreçlerde karşılaşılan güçlükler ve erkek egemen karar ağlarının varlığı dikkate alındığında, üst kademe atama ve terfilerde şeffaf ve liyakat esaslı ölçütler (açık puanlama, tutarlı yazılı ölçütler) standartlaştırılmalıdır.
- Üst kurullarda erkek üye sayısı ağırlığı düşünüldüğünde il/ilçe düzeyindeki karar ve değerlendirme kurullarında cinsiyet dengesi gözetilmeli; asgari temsil ilkesi belirlenmelidir.
- Ayrıca kadın yöneticilerin karar alma mekanizmalarına etkin katılımını destekleyecek kurumsal düzenlemeler ve psikososyal destek mekanizmaları geliştirilmelidir.
- Mobbing/sözlü şiddet bulgusundan hareketle mobbing ve sözlü/psikolojik şiddete sıfır tolerans politikası; bağımsız başvuru hattı, hızlı soruşturma ve yaptırım süreçlerinin kurulması önerilebilir.
- Toplantı, komisyon ve seminerlerde kadın yönetici temsili artırılmalı; azınlıkta kalma ve yalnızlaşmayı azaltacak akran destek ağları oluşturulmalıdır.
- Finans, satın alma ve teknik alanlarda yetersiz görülme bulguları dikkate alındığında, bu alanlara yönelik hizmet içi eğitim ve oryantasyon programları geliştirilmelidir. Bunun yanı sıra, il düzeyinde kadın yönetici mentörluk programlarının oluşturulması önerilmektedir.
- Son olarak yöneticilere ve öğretmenlere yönelik kapsayıcı liderlik, cinsiyet eşitliği ve etkili iletişim konularında farkındalık eğitimlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Extended Summary

Introduction

The patriarchal structure of societies and the accompanying gender norms push women into secondary positions in education, working life, and politics. In many societies, male-dominated professions are glorified, and men's public opportunities and social status are higher than those of women. This situation points to a historical and universal problem of gender inequality. Although women's participation in both education and working life has been increasing day by day, many women stil work in precarious, low-prestige, and low-wage jobs, as well as in occupations traditionally considered "female domains." Compared with the past, women are more visible across various sectors; however, they remain underrepresented in top-level and managerial positions.

The education sector is one of the fields where women are heavily represented. Women primarily work as teachers in this sector. Despite their numerical dominance, women's representation in educational administration remains quite limited. Although the number of women in managerial

roles has increased in recent years, current statistics confirm that women stil occupy a small proportion of management positions.

Women's participation in working life has also brought various challenges. Working women are expected to maintain their domestic responsibilities in addition to their Professional roles. This "double burden" sometimes forces women to make difficult decisions about whether to work, causing them to feel trapped between their Professional careers and family lives. However, women's active involvement in the work force—particularly in managerial positions—is critically important not only for their individual empowerment but also for social development and the advancement of gender equality. The presence of women in decision-making mechanisms ensures that diverse perspectives and experiences are reflected in management processes.

Women hold many different roles in society, one of which is participation in working life. The education sector is among the fields where women are employed intensively. Yet, as in many sectors, women's representation at managerial levels in education remains very limited. Based on the experiences of women administrators in the education sector, this study aims to address the challenges faced by women managers, identify the obstacles they encounter during the process, and examine the strategies they use to cope with these challenges.

Methodology

This study was designed as a qualitative research aiming to gain an in-depth understanding of the managerial experiences of women educational administrators. A phenomenological approach was adopted to explore the meanings participants attribute to their lived Professional experiences. The study group consisted of 21 women administrators working as school principals, vice principals, assistant principals, and department chiefs in the central districts of Mersin. Participants were selected through maximum variation sampling to ensure representation across different school levels and administrative positions. A semi-structured interview form was used as the data collection tool, and the interview questions were developed based on relevant literature and expert feedback. With participants' consent, some interviews were audio-recorded, while others were documented through detailed field notes taken by the researcher. Each interview lasted between 25 and 50 minutes. The data were analyzed using the descriptive analysis method, which involved structuring the findings under predetermined themes. Throughout the analysis, participants' statements were coded, organized under thematic categories, and supported with direct quotations to ensure accuracy and depth.

Furthermore, credibility and transferability were strengthened through expert review of the interview form, pilot interviews, and the inclusion of participants from diverse administrative roles and school levels. To enhance confirmability, detailed field notes, audio recordings, and transparent documentation of analytical procedures were maintained throughout the research process.

Findings

In this study, the data were analyzed within the framework of the themes "transition to management," "management and gender," and "barriers faced by female administrators in the education sector and coping strategies." Regarding "the transition to management", participants reported that being appointed to administrative positions based on merit was a positive experience. However, many women administrators encountered gender-based barriers during this process, including obstacles created by male managers, limited opportunities for advancement, and difficulties in securing their preferred positions. In addition, women teachers' reluctance to pursue administrative roles was often associated with heavy household responsibilities, traditional gender roles, and persistent male dominance in the field.

According to findings related to management and gender, participants expressed the belief that there are different management behaviors unique to female and male administrators. Although participants stated that management has no inherent gender, they emphasized that gendered expectations and stereotypes continue to shape managerial practices and influence how administrators are perceived within educational settings. According to participants, female administrators are seen as more meticulous, organized, open to communication, and disciplined, while male administrators tend to be more cool-headed, authoritarian, and prone to avoiding responsibility.

Participants reported various challenges, including issues in official dealings with higher authorities, financial barriers, lack of trust in female managers, feelings of isolation in meetings and seminars, responsibilities in family and personal life, the impact of marital status, and exposure to mobbing and verbal abuse. Although opinions were obtained in the study that management has no gender in the education sector, the findings emphasize that women face many problems based on gender.

Finally, the theme of "barriers and coping strategies" revealed that female administrators face multiple structural and organizational challenges. These include difficulties in communication with higher-level male authorities, financial and bureaucratic obstacles, a lack of institutional trust in women leaders, and feelings of isolation in male-dominated Professional environments such as meetings and seminars. Family responsibilities, marital status, and exposure to mobbing or verbal abuse further intensified these challenges. Despite these constraints, participants reported using strategies such as maintaining open communication, seeking support from senior authorities, remaining calm in conflict situations, and relying on legal or formal procedures when necessary. Overall, the findings underscore that gender continues to shape the managerial experiences of women in the education sector.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The representation of women at management positions has still not reached a sufficient level. A male-dominated structure and some prejudices against women limit the career advancement of women managers. This shows there is a gender inequality in the field of management. Women managers face many obstacles, starting from their appointment process. The very low representation of women in decision-making mechanisms from the past to the present is due to some obstacles, such as the continuation of the patriarchal structure, the excessive social roles of women, gender stereotypes, and attitudes towards female managers.

This study aimed to understand the management experiences of women educational administrators from their own perspectives. The findings reveal that while all participants asserted that management is not inherently gendered, they faced various gender-based challenges throughout their journey into administration.

The findings obtained in the research show that the management profession is stil affected by gender perception. Women managers face a glass ceiling obstacle in their career advancement and reaching higher levels, and are disadvantaged due to family and home responsibilities. In terms of appointment processes, women administrators reported being appointed to lower and middle management positions based on merit, yet they encountered a glass ceiling when applying for upper management roles.

Participants highlighted that gender biases persist, influencing their preferences and experiences. Factors such as excessive household responsibilities, social roles, resistance from male counterparts, long working hours, and insufficient support for female administrators were significant barriers.

The differences between male and female managers in terms of management style are evident. Jealous and prejudiced attitudes towards women managers show that gender roles in the education sector are still prevalent.

Female managers struggle with various obstacles, such as communication with superiors, financial matters, feeling alone in a male-dominated environment, family–work balance, and exposure to mobbing. However, they try to overcome these difficulties by developing solution strategies such as staying calm, communicating, and appealing to higher authorities. Overall, the study underscores the need for addressing gender-related issues in educational management to foster a more equitable environment for women leaders.

Based on the findings of the research, the following recommendations have been developed.

- The presence of the glass ceiling, challenges encountered in formal procedures, and male-dominated decision-making Networks highlight the need to standardize transparent and merit-based criteria—such as open scoring systems and consistent written guidelines—for senior-level appointments and promotions.
- Given the disproportionate number of male members in upper-level boards, gender balance should be ensured in decision-making and evaluation committees at the provincial and district levels, and a minimum representation principle should be established.
- Furthermore, institutional arrangements and psychosocial support mechanisms should be developed to strengthen the effective participation of women administrators in decision-making processes.
- In the light of findings related to mobbing and verbal violence, the adoption of a zero-tolerance policy toward mobbing and verbal/psychological harassment is recommended, accompanied by an independent reporting hotline and expedited investigation and sanction procedures.
- The representation of women administrators in meetings, commissions, and seminars should be increased, and peer support networks should be established to mitigate marginalization and professional isolation.
- Considering the reported perception of inadequacy in finance, procurement, and technical fields, targeted in-service training and orientation programs should be developed. In addition, mentorship programs for women administrators at the provincial level are recommended.
- Finally, training programs on inclusive leadership, gender equality, and effective communication should be offered to administrators and teachers.

Teşekkür: Çalışmaya katkı sunan kıymetli kadın yönetici arkadaşlarımıza teşekkürlerimizi sunarız.

Yazar Katkıları: Çalışmada yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması: Bu makaledeki yazarlar arasında çalışmanın tamamında herhangi bir çıkar çatışması olmamıştır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırma etik kurul onayı alınarak belgelendirilmiştir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

Abdallah, J., & Jiba, S.(2020). Women in leadership: Gender personality traits and skills. *Business Excellence and Management, 10*(1), 5-15. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=842559.

Acker, J. (2009). From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du Travail, 51*(2), 199–217. https://doi.org/10.1016/j.soctra.2009.03.004.

Acurio, S., & Molina, G. (2024). Glass ceilings and gender inequalities in academia. *Revista VICTEC*, *5*(9), 88-102. https://doi.org/10.61395/victec.v5i9.166.

Alhas, F. (2021). Geçmişten günümüze kadar kadın yöneticilere konulan kariyer engelleri. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(2), 62-77.

Aslan, Ş. (2018*). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber.* Eğitim Yayınevi.

Baz, D., & Aslan, A. E. (2021). Üst düzey kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(41), 3505-3533.

Bozkurt, Z., Öztürk, H., Çiçek, N., Seyitoğlu, M., Budak, Y., Okan, E., & Seymen, F. (2023). Kadın yöneticilerin okulda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma stratejileri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *10*(5), 1425-1440.

Bulut S. & Çelikten M. (2021). Türk eğitim sisteminde kadın okul yöneticiliği. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7*(40), 886-894.

Bulut, Y. & Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 5*(9), 62-89.

Campbell, M., & Campbell-Whatley, G. D. (2020). Strategies and barriers: Career advancement for women administrators. *Journal of Applied Educational and Policy Research, 5*(1),1-16.

Coleman, M. (2000). The female secondary headteacher in England and Wales: Leadership and management styles. *Educational Research, 42*(1), 13–27. https://doi.org/10.1080/001318800363881.

Dişli, M., & Atasoy, R. (2024). The challenges faced by female school administrators and the evaluation of the mobbing situations they experienced. *Harran Education Journal*, *9*(2) 296-322. https://doi.org/10.22596/hej.1432272.

Dozier, G. L. (1984). Women in educational administration: Barriers and strategies. *Graduate ResearchPapers,* 2181. https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3256&context=grp

Farrow, S. E. (2020). *Roadblocks to the principalship faced by females* [Unpublished master thesis]. Morehead State University.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş.* (Ali Ersoy & Pelin Yalçınoğlu, Çev. Ed.'ler). Anı Yayıncılık.

Guillet, B., Pavesi, A., Hsu, C., & Weber, K. (2019). Is there such a thing as feminine leadership? Being a leader and not a man in the hospitality industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 31*(7), 2970–2993. https://doi.org/10.1108/IJCHM-06-2018-0486.

Harris, A., Ismail, N., Jones, M., Azorín, C., & Longville, J. (2024). Invisible leaders? Reviewing contemporary evidence about women leaders in education. *School Leadership & Management, 44*(5), 523–546. https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2408220.

Hing, L., Sakr, N., Sorenson, J., Stamarski, C., Caniera, K., & Colaco, C. (2023). Gender inequities in the workplace: A holistic review of organizational processes and practices. *Human Resource Management Review*, *33*(3), 100968.https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2023.100968.

İnce, A., Önder, E. & Petek, H. (2025). Okullarda kadın müdür olmanın getirdiği zorluklar ve baş etme yolları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 64*, 1882-1908.

Jallow, R. (2020). Gender differences in managerial behavior and their leadership styles. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, *5*(9), 6-10. https://doi.org/10.38124/ijisrt20sep032.

Karakaya, Ş. & Reyhanoğlu, M. (2020). Erkek egemen dünyada kadın yönetici olmak: Kadın yönetici çevresi üzerine bir araştırma. *Journal of Politics, Economy and Management*, *3*(1), 47-74.

Karaoğlu, Z. (2020). *Okullarda kadın yöneticilerin yönetim sürecinde karşılaştığı sorunlar* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

Kirişçi, G. & Can, N. (2020). Eğitim ve okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 618-636.

Köse, A. & İnce, S. (2022). The career barriers faced by female administrators and teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 23*(3), 1717-1755. https://doi.org/10.17679/inuefd.1141438.

Manav, Ö. & Manav Koçak, F. (2024). Eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin tutumları ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 10*(44), 45-63.

Mavin, S., & Grandy, G. (2016). A theory of abject appearance: Women elite leaders' intra-gender 'management' of bodies and appearance. *Human Relations*, *69*, 1095-1120. https://doi.org/10.1177/0018726715609107.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü (2018). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi.* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *2023-2024 eğitim öğretim istatistikleri.* T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629.

Naguib, R., & Madeeha, M. (2023). "Making visible the invisible": Exploring the role of gender biases on the glass ceiling in Qatar's public sector. *Women's Studies International Forum*, *98,* 1-10. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102723.

Oktaviana, M., & Latiman, A. (2024). Experiences of workplace bullying in women worker. *Biopsikososial: Jurnal Ilmiah Psikologi Fakultas Psikologi Universitas Mercubuana Jakarta*, *8*(1), 1-15. https://doi.org/10.22441/biopsikososial.v8i1.20067.

Özertürk, M., & Gül, İ. (2021). Eğitim çalışanı kadınların yönetici olmalarının önündeki cam tavan sendromuna yönelik görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 51*, 24-44. https://doi.org/10.17498/kdeniz.962743.

Peçe, İ. & Taşdemir, F. (2021). İdarecilerin yönetim kadrolarını tercih etme sebepleri ve yönetici seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(1), 123-135.

Robinson, K., Shakeshaft, C., Grogan, M., & Newcomb, W. S. (2017). Necessary but not sufficient: The continuing inequality between men and women in educational leadership, findings from the American Association of School Administrators Mid-Decade Survey. *Frontiers in Education, 2*(12), 1-12. https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00012

Rosander, M., Salin, D., Viita, L., & Blomberg, S. (2020). Gender matters: Work place bullying, gender, and mental health. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 560178.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.560178.

Sczesny, S., Bosak, J., Neff, D., & Schyns, B. (2004). Gender stereotypes and the attribution of leadership traits: A cross-cultural comparison. *Sex Roles, 51*, 631-645. https://doi.org/10.1007/S11199-004-0715-0.

Sefer, R. S. (2006). Üsküdar i*lçesindeki okullarda çalışan bazı kadın yöneticilerin mesleklerine ilişkin beklenti ve sorunları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Shah, S. (2021). Navigating gender stereotypes as educational leaders: An ecological approach. *Management in Education, 37*, 140-149. https://doi.org/10.1177/08920206211021845.

Stamarski, C., & Hing, L. (2015). Gender inequalities in the workplace: The effects of organizational structures, processes, practices, and decision makers' sexism. *Frontiers in Psychology,* 6, Article 1400. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01400.

Şahin, M. (2025). Gender in school administration: Problems of women administrators. *Journal of Social Sciences and Education, 8*(1), 81-113.

Tabassum, N., & Nayak, B. S. (2021). Gender stereotypes and their impact on women's career progressions from a managerial perspective. *IIM Kozhikode Society & Management Review, 10*(2), 192-208.

Tanrısevdi, F., Yengin Sarpkaya, P., & Sarpkaya, R. (2019). Eğitim örgütlerindeki kadın yöneticilerin cam tavan deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(4), 1590-1617.

Taşar H. H. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı üst yönetiminde kadın temsili. *Mülkiye Dergisi*, *46*(3), 794-815.

Topçu, H., Manolova, A., & Cingöz Akkaya, E. (2024).Challenges of being a female principal in schools and ways of coping. *Research in Pedagogy, 14*(2), 119–136. https://doi.org/10.5937/IstrPed2402119T.

TÜİK (2024). İstatistiklerle *kadın,2023*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2023-53675.

Tüzel İşeri, E., & Çalık T. (2019). Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları kurumsal kariyer engelleri ve bunları aşmaya yönelik çözüm yolları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi, 8*(3), 1470-1503.

World Economic Forum. (2023). *Representation of women in senior leadership.* http://weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2023/

Yağcı, E. & Uluöz, T. (2018). Leadership styles of school administrators and its relation with the mobbing experience levels of social, science and mathematics teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(1), 155-166.

Yamada, A. (2024). Gender inequality in the workplace in Japan. *International Journal of Sociology*, *8*(2), 36-46. https://doi.org/10.47604/ijs.2592.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınları.

Young, M., & McLeod, S. (2001). Flukes, opportunities, and planned interventions: Factors affecting women's decisions to become school administrators. *Educational Administration Quarterly*, *37*, 462-502. https://doi.org/10.1177/0013161X01374003.

Zbihlejová, L., Frankovský, M., & Birknerová, Z. (2018). Leadership styles of managers from the perspective of gender. *International Journal of Organizational Leadership, 7*, 340-347. https://doi.org/10.33844/IJOL.2018.60216.

Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'na İlişkin Görüşleri*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Adil ÇORUK[1], Burcu BİLİR KOCA[2]

1 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, adilcoruk@hotmail.com.
ORCID: 0000-0001-5858-0317

2 Arş. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, burcubilir@comu.edu.tr.
ORCID: 0000-0002-8292-0358

Atıf: "Çoruk, A., & Bilir Koca, B. (2026). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim, 55*(251), 1437-1474. DOI: 10.37669/milliegitim.1660369"

Gönderilme Tarihi: : 18.03.2025
Kabul Tarihi: 18.06.2026
DOI: 10.37669/milliegitim.1660369

Anahtar Kelimeler:
Öğretmenlik Mesleği Kanunu, Millî Eğitim Akademisi, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması, lisansüstü eğitim, öğretim elemanı, üniversite öğrencisi

Öz

Bu çalışmanın amacı, yeni Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda yer alan hazırlık eğitimi, kariyer basamakları, Millî Eğitim Akademisinin kurulması ve görevleri ile kanunun lisansüstü eğitime etkilerine yönelik öğretmen adaylarının ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenen ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 113 öğretmen adayı ile aynı fakültede görev yapan 16 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları çerçevesinde yeni çıkan kanunun katılımcılar tarafından olumsuz olarak değerlendirildiği ve kanunun eğitim fakültelerini yeterince dikkate almadığı söylenebilir. Kariyer basamakları uygulamasında mesleki gelişime yönelik kriterlerin bulunmaması bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Akademinin öğretmeni geliştirme işlevinden ziyade öğretmen yetiştirme sürecine yönelmesi ve kanunda lisansüstü eğitimi teşvik eden bir durumun olmaması öğretim elemanları tarafından olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Kanunun lisansüstü eğitime yansımaları konusunda öğretmen adayları ise atanamayan veya akademiye giremeyen öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelebileceğini düşünmektedirler. Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde; akademinin öğretmen ve yönetici gelişimine yönelik bir kurum olarak yeniden düzenlenmesi, kariyer basamakları uygulamasının gelişim odaklı tasarlanması, akademideki hazırlık eğitiminin eğitim fakültesi mezunları dışındakilere yönelik düzenlenmesi ve hazırlık eğitimleri ile ilgili merkezlerin sayısının artırılması önerilebilir.

Opinions of Faculty of Education Instructors and Students on the New Teaching Profession Law

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
Teaching Profession Law, National Education Academy, teaching career ladder application, postgraduate education, instructor, university student

Abstract

The aim of this study is to examine the views of pre-service teachers and faculty members regarding the effects of the new Teaching Profession Law on preparatory education, career ladders, the establishment and responsibilities of the National Education Academy (NEA), and postgraduate education. A case study design was employed. The study group consisted of 113 pre-service teachers and 16 faculty members from the Faculty of Education at Çanakkale Onsekiz Mart University, selected through criterion sampling, a purposive sampling technique. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed through content analysis. The findings indicate that participants generally evaluated the new law negatively and believed that it failed to adequately consider faculties of education. The absence of professional development criteria within the career ladder system emerged as a significant shortcoming. Faculty members also criticized the Academy's emphasis on initial teacher preparation rather than teachers' continuing professional development and the absence of provisions concerning postgraduate education. Pre-service teachers believed that graduates unable to secure teaching appointments or pursue academic careers might turn to postgraduate education. Based on these findings, it is recommended that the NEA be restructured to focus on the professional development of teachers and administrators, that career ladders prioritize professional development, that preparatory education be provided primarily to graduates outside faculties of education, and that the number of preparatory education centers be increased.

*Bu çalışma 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde işlemesi ve insanların ihtiyaçlarının giderilmesi için meslekler ortaya çıkmıştır. Alanlara özgü belirli nitelikler taşıyan meslekler, temelde bilgi ve beceri boyutlarına dayandırılmakta ve uzmanlık boyutunda bir eğitimle şekillenmektedir (Güven & Kırat, 2021). Türk Dil Kurumuna (TDK, 2025) göre meslek; belli bir eğitim sonucu kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanların yararına mal veya hizmet üreterek karşılığında para kazanılan ve kuralları olan iş şeklinde tanımlanmıştır. Bir işin meslek olarak nitelendirilebilmesi için mesleğin tanımlanmış bir alanda hizmet sunması, uzmanlık bilgisi gerektirmesi, örgün eğitim şartının bulunması, belli bir kültüre ve mesleki kuruluşlara sahip olması, mesleğe girişle ilgili bir denetimin bulunması, belirli ahlaki değerlerinin olması ve mesleğin toplum tarafından tanınması gerekmektedir (Erden, 2009). Öğretmenlik mesleği de bu şartları taşıyan profesyonel bir meslektir. Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini de içeren bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetişme ve çalışma ölçütleri koymasıyla başlar (Bursalıoğlu, 2024). Bu bağlamda öğretmenlik mesleği gelişmiş ülkelerde profesyonel bir meslek niteliğindedir (Göker & Gündüz, 2017).

Gelecek nesillerin yetişmesinde en önemli unsurların başında öğretmenlik mesleği gelmektedir. Öğretmenler, öğretme ve öğrenme sürecinde hayati bir rol oynarlar (Thomas Dotta vd., 2025). Araştırmalar, öğretmen kalitesinin öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Darling Hammond, 2000). "Bir eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerinin kalitesini aşamaz" (Barber & Mourshed, 2007, s.13) vurgusunda olduğu gibi öğrenci öğrenmesi ve başarısında en önemli faktör öğretmendir. Yapılan araştırmalar, nitelikli öğretmenlere erişimi olan öğrencilerin, diğer etkenlerden bağımsız olarak daha yüksek oranda başarıya ulaşma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Engida vd., 2024). Öğretmenler aynı zamanda ulusların demokratik ideallerini, toplumsal uyumunu ve ekonomik rekabet gücünü de şekillendirirler (Kraft & Lyon, 2024). Bu doğrultuda ülkeler öğretmenlik mesleği ile ilgili çeşitli düzenlemelere gitmişlerdir. Ülkemizde de 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak ifade edilmiştir. O tarihten günümüze kadar öğretmenlik mesleği ile ilgili birçok kanun ve yönetmelik kapsamında düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden birisi de Öğretmenlik Mesleği Kanunu (ÖMK)'dur. Bu kanunda belirtildiği üzere öğretmenlerin özel alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisinin olması beklenmektedir (Demir vd., 2024).

Diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlik; öğrenciler ve onların aileleri aracılığıyla toplumun çok geniş kitlelerini etkileme yönüyle önemli bir geçmişe sahiptir. Ancak öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslek olmasına rağmen özellikle ekonomik getirisi nedeniyle yeterli saygınlığı görmemektedir (Bozkurt & Kutlu, 2021). Öğretmenlik mesleğine yüklenen misyon, bulunulan çağa göre farklılık gösterebilmektedir. Bireylerin ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda eğitim, öğretim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamlar da farklılaşmaktadır (Gür & Coşkun, 2020; Tosuntaş, 2020). Önceki süreçlerde sadece bilginin aktarıcısı gibi görünen öğretmen rolleri bu değişim sürecinden etkilenmektedir. Günümüzde öğretmenler sosyal, kültürel, akademik, ekonomik ve teknolojik alan gibi birçok konuda yeterliliklere sahip olmalıdır (Şişman & Acat, 2003; Ulusoy vd., 2024). Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün belirlenmesinde seçilme ve mesleğe atanma önemli göstergelerden birisidir. Ayrıca eğitim ve öğretim boyutuyla ele alındığında öğretmenlerin özerkliği de öğretmen statüsünü belirleyen unsurlardan birisidir (Göker & Gündüz, 2017). Öğretmenlerin ekonomik, sosyal, örgütsel ve yönetimsel ihtiyaçlarının giderilmesi onların mesleklerine daha çok adanmasına yönelik motivasyon oluşturmaktadır (Sağlam & Çiçek Sağlam, 2005). Ancak gerek yeterli özlük haklarına sahip olamama, gerek mesleğe seçilme ve

atanma süreçleri ve gerekse de öğretmen özerkliğinin azalmasının toplumsal saygınlığı azalttığı düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinin eğitim fakültelerinin yanı sıra pedagojik formasyon vb. uygulamalar ile farklı kurumlarca da yapılmaya başlanması özellikle seçilme ve atanma süreçlerine yönelik soru işaretlerini de beraberinde getirmektedir ve bu durum öğretmenlik mesleğini herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirmektedir.

Son yıllarda öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi ve kariyer basamaklarına yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmasına ilişkin kararlara birçok yasal metinde yer verilmiştir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından "2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi" ve "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgeleri yayınlanmıştır. Bu belgeler kapsamında eğitim fakültelerinin ders içeriklerinde değişiklikler yapılmıştır. Her iki dokümanda öğretmenlerin seçimi ve istihdamı, öğretmen yetiştirme süreci, öğretmen niteliği, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi vb. konulara yer verilmiştir. Bu belgelere ek olarak 11. ve 12. Kalkınma Planlarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması, statülerinin yükseltilmesi, meslekte kendilerini geliştirmeleri ve kariyer gelişimleri konuları üzerinde durulduğu görülmektedir (Demir vd., 2024).

Yayınlanan bu belgelerin somut yansıması olarak 14 Şubat 2022 tarih ve 31750 sayılı Resmî Gazete'de Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) yayımlanmıştır. 15.01.2023 tarihinde yürürlüğe giren 7354 sayılı ÖMK'de öğretmenlik; aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere kariyer basamaklarına ayrılmıştır. Daha sonra 18 Ekim 2024 tarih ve 32696 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 7528 sayılı ÖMK ile öğretmenlerin seçilmeleri, yetiştirilmeleri, atanmaları, hakları, ödev ve sorumlulukları, ödül ve cezaları, kariyer basamaklarında ilerlemeleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin diğer hususlar ile Millî Eğitim Akademisinin (MEA) kurulması, görevleri, teşkilat yapısı ve personeline ilişkin konular düzenlenmiştir. Bu kanun çerçevesinde öğretmen olarak istihdam edilecek adayların öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden en az lisans düzeyinde yükseköğretim programlarından mezun olarak hazırlık eğitimini başarı ile tamamlayanlar arasından seçileceği vurgulanmıştır. MEA'ya girebilmek için KPSS'nin yerine Akademi Giriş Sınavı (AGS) getirilmiştir (MEB, 2024). AGS'de başarılı olanların hazırlık eğitimine alınacağı, bu eğitimin MEA'larda verileceği, adayların burada teorik ve uygulamalı dersler alacağı ve bu sürecin üç veya dört dönemden oluşacağı belirtilmiştir. Ayrıca kanunda MEA'nın kuruluşu, görevleri ve çalışma esasları da yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının yetiştirilmesi; öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki gelişiminin sağlanması ve görevde yükselmeleri için eğitim programları hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi MEB'e bağlı MEA tarafından yapılacaktır (Yıldırım & Çalışkan, 2025).

ÖMK ile kurulan MEA'nın, öğretmen yetiştirme sürecinde öne çıkan bir kurum olması (Pınar & Sarıçam, 2025), yürürlüğe giren kanun ile eğitim fakültelerinin işlevlerinde de değişiklikler olması beklenmektedir. MEA ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ile ilgili paydaşların görüşlerinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazını incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak 2023 yılında yürürlüğe giren ÖMK ile ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca konuyla ilgili yapılan araştırmaların öğretmen görüşleri (Akın & Çolak, 2024; Aksoy & Taşkın, 2023; Altunkaynak, 2023; Arslan & Taş, 2023; Aslan, 2024; Bakırcı vd., 2023; Bilir Koca vd., 2024; Çiftçi vd., 2023; Demir vd., 2023; Demir vd., 2024; Genç & Balyer, 2023; İmzaoğlu, 2023; Kalkanlı vd., 2024; Kaplan & Aslan, 2023; Keskin & Gedik, 2024; Köse & Öztürk, 2023; Orhan, 2024; Özdemir vd., 2022; Polat vd., 2024; Rüzgar vd., 2025; Ulusoy vd., 2024; Yılan & Yılan, 2024) ve yönetici görüşleri (Akın & Çolak, 2024; Arabacı vd., 2023; Arslan & Taş, 2023; Erdoğan & Elma, 2023; Genç & Balyer, 2023; Keskin & Gedik, 2024; Köse & Öztürk, 2023; Rüzgar vd., 2025;

Üstün & Aydın, 2022; Yılan & Yılan, 2024) bağlamında ele alındığı görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda daha çok ÖMK ile getirilen kariyer basamakları uygulamasına ve özlük haklarına ilişkin görüşlerin ön plana çıktığı, bunun yanı sıra kanunun öğretmenlik imajına etkilerinin ortaya konulmaya çalışıldığı görülmektedir. Araştırmalarda öğretmen görüşleri çerçevesinde yapılan çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde; çıkarılan kanunun gerekli olduğu, özlük haklarında iyileştirme sağlaması nedeniyle olumlu değerlendirildiği; ancak paydaş görüşlerinin alınmadan çıkarılması, mesleğin statüsünü geliştirme bağlamında yetersiz kalması, öğretmenler arasında ayrışmaya yol açması ve kariyer basamakları uygulamasındaki kıdem süresinin uzun olması nedeniyle ağırlıklı olarak olumsuz değerlendirildiği görülmektedir. Yönetici görüşleri çerçevesinde yapılan araştırmalarda ise yöneticilerin bir kısmının çıkarılan kanunu ve düzenlemeyi olumlu değerlendirdiği, bir kısmının ise getirilen düzenleme ile öğretmen, veli ve yöneticiler arasında çatışmalara ve ayrışmalara neden olduğu gerekçesiyle olumsuz değerlendirildiği görülmektedir. İlgili araştırmaların 2024 yılında yürürlüğe giren ve MEA'nın kurulmasını da içeren yeni düzenlemelerin, uygulamadan doğrudan etkilenecek öğretmen adayları ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları üzerindeki yansımalarının alan yazında yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Özellikle hazırlık eğitimi süreci, MEA'nın öğretmen yetiştirme sistemindeki konumu ve bu düzenlemelerin lisansüstü eğitime olası etkileri, mevcut çalışmalarda ya hiç incelenmemiş ya da ikincil düzeyde ele alınmıştır. Ayrıca öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının görüşlerini karşılaştırmalı biçimde ele alan çalışmaların sınırlı olması, öğretmen yetiştirme sürecinin farklı aktörler tarafından nasıl algılandığına ilişkin bütüncül bir değerlendirme yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda söz konusu araştırma; ÖMK'yı yalnızca uygulamadaki öğretmenler üzerinden değil, öğretmen yetiştirme sürecinin doğrudan paydaşları olan öğretmen adayları ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının perspektiflerinden ele alması, MEA ve hazırlık eğitimi gibi yeni düzenlemelere odaklanması ve kanunun lisansüstü eğitime olası etkilerini irdelemesi bakımından mevcut alan yazınındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. MEA'nın görevleri arasında öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitim programlarını hazırlamak ve uygulamak yer almaktadır (MEB, 2025). Karataş'ın (2025) da belirttiği üzere MEA'nın kurulmasıyla eğitim fakültelerinin işlevini kaybettiğine yönelik tartışmalar başlamıştır. Bu düzenlemeden öğretmen adayları ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının doğrudan etkileneceği söylenebilir. Öğretim elemanları bu süreçte öğretmenlik eğitimi ile ilgili hizmet sunan, öğretmen adayları ise öğretmenlik eğitimi ile ilgili hizmet alan kesimi oluşturduğu için konu ile ilgili bakış açılarının ve görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Düzenlemeyle doğrudan ilişkili olan öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerinin süreçlerin şekillenmesi hususunda alınacak kararlara ve çıkarılacak yönetmeliklere rehberlik etmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ÖMK'de yer alan hazırlık eğitimi, kariyer basamakları, MEA'nın kurulması ve görevleri ile kanunun lisansüstü eğitime etkilerine yönelik öğretmen adaylarının ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin
    a. ÖMK'ye (mesleğin profesyonelliği, saygınlığı, eğitim fakültelerinin bu süreçteki rolüne) ilişkin görüşleri nelerdir?
    b. ÖMK'de yer alan hazırlık eğitimi hakkındaki görüşleri ve önerileri nelerdir?
    c. ÖMK'de yer alan kariyer basamakları hakkındaki görüşleri ve önerileri nelerdir?

d. ÖMK'nin lisansüstü eğitime etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ÖMK'de yer alan MEA'ya ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacıların gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belirli bir zaman içerisinde sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynaklarından detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi yaptığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Durum çalışması araştırmasında, araştırmacı karmaşık ve özel bir durumu kendi bağlamı içerisinde inceleyerek anlamaya çalışmaktadır (Stake, 1995). Bu araştırmada, ÖMK hazırlık eğitimi, kariyer basamakları, MEA ve lisansüstü eğitime etkileri öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri aracılığıyla derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ile öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme araştırmacı tarafından belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme dahil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmada öğretim elemanları için ölçüt öğretmenlik meslek bilgisi derslerini veriyor olmak, öğrenciler için ise Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersi almış ya da alıyor olmak şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 113 öğretmen adayı ve 16 öğretim elemanından oluşmaktadır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Özellikler

	Cinsiyet	n	%	Bölüm	n	%
Öğretmen Adayı (n=113)	Kadın	75	66,4	Eğitim Bilimleri	37	32,74
	Erkek	38	33,6	Türkçe ve Sosyal Bilgiler	37	32,74
				Matematik ve Fen Bilimleri	21	18,58
				Özel Eğitim	17	15,93
Öğretim Elemanı (n=16)	Kadın	7	43,8	Eğitim Bilimleri	11	68,75
	Erkek	9	56,3	Diğer	5	31,25

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılarca hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanı görüşme formu, alan yazını tarandıktan ve ÖMK incelendikten sonra hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Doktorasını eğitim yönetimi alanında tamamlayan ve nitel araştırma konusunda deneyimi olan üç öğretim elemanı görüşme formlarını incelemiş ve gelen öneriler doğrultusunda formlarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra eğitim bilimleri bölümündeki dört öğretim elemanı ve coğrafya öğretmenliği bölümündeki 17 öğrenci ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda görüşme formlarındaki soruların vermek istedikleri anlamları güçlendirmek ve soruların katılımcılar tarafından daha kolay anlaşılır olması için gerekli değişiklikler yapılarak görüşme formlarına son şekli verilmiştir.

Görüşme formunun son şeklinde öğretmen adaylarının kanuna, hazırlık eğitimine, kariyer basamaklarına ve kanunun lisansüstü eğitime etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sekiz soru bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının ise kanuna, hazırlık eğitimine, kariyer basamaklarına, MEA'nın görevleri ve işleyişine, MEA'da görev alacak eğitim personeline, kanunun lisansüstü eğitime etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik on soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine geçilmeden önce Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'ndan 14.11.2024 tarih ve 16/07 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce etik onam metni katılımcılara sunulmuş ve katılımcıların araştırmaya katılmaları için izinleri alınmıştır. Veriler öğrencilerden Türk eğitim sistemi derslerinde sınıfta, öğretim elemanlarından ise ofislerinde yazılı olarak toplanmıştır. Veri toplama süreci her bir katılımcı için yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Araştırmada katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur ve veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel içerik analizinin tümevarımsal yaklaşımı benimsenmiştir. Tümevarımsal içerik analizinde amaç, önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeveye bağlı kalmaksızın, verilerden anlamlı örüntüler, kavramlar ve temalar türetmektir. Bu yaklaşımda kodlar, kategoriler ve temalar doğrudan katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulmakta, analiz süreci veriye duyarlı biçimde ilerlemektedir (Krippendorff, 2019; Miles vd., 2020).

Analiz süreci dört aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, tüm görüşme formları araştırmacılar tarafından defalarca okunarak veriye aşinalık sağlanmıştır. Anlamlı ifade birimleri belirlenmiş ve veri seti bütüncül olarak değerlendirilmiştir. İkinci aşamada, her iki araştırmacı da verileri bağımsız olarak açık kodlamaya tabi tutmuştur. Katılımcı ifadelerini yansıtan, mümkün olduğunca veriye dayalı kodlar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde, bir katılımcı ifadesinin birden fazla anlam içermesi durumunda çoklu kodlama yapılmıştır. Böylece katılımcı görüşlerinin analitik zenginliği korunmuştur. Üçüncü aşamada, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak oluşturulan kodlar karşılaştırılmış, benzer kodlar bir araya getirilmiş, örtüşmeyen kodlar tartışılarak yeniden ele alınmıştır. Kodlar arasındaki kavramsal ilişkiler dikkate alınarak alt kategoriler oluşturulmuş, ardından bu kategoriler daha üst düzeyde anlam bütünlüğü sağlayan temalar altında yapılandırılmıştır. Tema–kategori–kod ilişkisi, veriden temaya doğru ilerleyen tümevarımsal bir mantık çerçevesinde kurulmuştur. Kodlama ve temalaştırma sürecinde araştırmacılar arasında ortaya çıkan görüş ayrılıkları, ilgili veri kesitleri tekrar incelenerek uzlaşı yoluyla giderilmiştir. Bu süreç, kodlayıcılar arası analitik tutarlılığı sağlamak

amacıyla yinelenmiştir. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra temaların ve kategorilerin araştırma sorularını temsil etme yeterliliği tekrar gözden geçirilmiş ve analiz yapısı son hâline getirilmiştir.

Araştırmada iki farklı katılımcı grubuna ait verilerin sunumunda amaçlı bir farklılaştırma benimsenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri, veri yoğunluğunun daha sınırlı olması ve anlam derinliğinin korunması amacıyla doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Öğretmen adaylarının sayıca fazla olması nedeniyle bu gruba ait bulgular frekanslar üzerinden raporlanmış ancak frekansların nicel bir genelleme amacı taşımadığı yalnızca belirli görüşlerin veri seti içindeki göreli yaygınlığını göstermek amacıyla kullanıldığı dikkate alınmıştır. Çoklu kodlamaya dâhil edilen ifadeler frekans tablolarında her bir ilgili kod altında ayrı ayrı gösterilmiştir. Bu nedenle frekanslar, katılımcı sayısından ziyade görüşlerin tekrar edilme sıklığını yansıtmaktadır. Bulguların yorumlanmasında bu durum göz önünde bulundurulmuş, frekanslar tek başına belirleyici bir ölçüt olarak ele alınmamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar verileri analiz ederken kodlayıcılar arası güvenirliği sağlamak amacıyla, kodları ve temaları sürekli olarak birbirleriyle tartışmışlar ve görüş birliği ile ayrılıklarını birbirlerine ifade etmişlerdir. Araştırmada inandırıcılığı sağlayabilmek amacıyla araştırmacılar verilerin analizi sonrasında elde ettikleri sonuçları birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırmışlardır. Ayrıca inandırıcılık kapsamında araştırma konusunda uzman olan eğitim bilimleri bölümünde görev yapan iki öğretim elemanının da araştırmayı derinlemesine incelemesi sağlanmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliği ve tutarlılığı kapsamında araştırmacılar kendi ön yargılarını kontrol etmek amacıyla birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Varsayımları ve ön yargıları konusunda görüşerek, araştırmaya yönelik olası yanlı bakış açılarını ortadan kaldırmayı hedeflemişlerdir. Araştırmada iç geçerliğin artırılabilmesi için araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar haricinde eğitim bilimleri bölümünde görev yapan iki öğretim elemanı tarafından da incelenmiştir. Araştırmada güvenirliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırmanın her bir aşamasında izlenen yol araştırmacılar tarafından detaylı olarak açıklanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlik Mesleği Kanunu'na İlişkin Görüşler

ÖMK'ye ilişkin öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine ait bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 2

ÖMK Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretim Elemanı Görüşleri
ÖMK	Profesyonellik	Eksiklikleri olan, eleştiriler dikkate alınmadan çıkarılan ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmayacak bir düzenleme	ÖE1,ÖE3,ÖE4,ÖE8 ,ÖE11, ÖE13
		Kanunun henüz taslak hâlinde olması, içerik ve kapsamın net olmaması	ÖE8,ÖE10,ÖE16
		Kanundan ziyade geçici bir çözüm getirecek ve değişikliğe uğrayacak bir uygulama	ÖE5,ÖE10
		İyi olup olmadığına işleyişte karar verilecek bir uygulama	ÖE3,ÖE15
		Uygulamaya dönük içeriği tartışmalı bir düzenleme	ÖE4
	Mesleki Saygınlık	Öğretmenlik mesleğinin itibar kazanması açısından faydalı, gerekli, planlı ve geç kalmış bir düzenleme	ÖE3,ÖE4,ÖE6,ÖE12, ÖE14,ÖE16
		Kariyer basamaklarında yükselmeleri konusunda mesleki gelişimi teşvik eden bir unsur yok	ÖE8
		Öğretmen adaylarını strese sokan bir uygulama	ÖE16
	Eğitim Fakültelerinin İşlevi	Eğitim Fakültelerini işlevsiz hâle getiren, itibarsızlaştıran ve öğretmen adaylarını haksızlığa uğratan bir düzenleme	ÖE1,ÖE7,ÖE8,ÖE9, ÖE10
		Öğretmen atamalarını ve yetiştirmesini zorlaştıran bir uygulama	ÖE2
		Öğretmen yetiştirme ile ilgili paralel bir yapılanma	ÖE8
		Eğitim fakültesi dışından da öğretmenliğin önünün açılması kötü	ÖE9
		Öğretmen yetiştirme, atama ve yerleştirme sürecinin tamamının kontrolünün MEB'e geçmesi	ÖE10

Tablo 2 incelendiğinde, kanuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin profesyonellik, mesleki saygınlık ve eğitim fakültelerinin işlevi kategorilerine ayrıldığı ve genel anlamda olumsuz olduğu ancak bununla birlikte bazı öğretim elemanlarının olumlu görüşlere sahip olduğu, bazı öğretim elemanlarının da görüş belirtme konusunda kararsız olduğu ve sürecin olumlu olup olmadığına işleyişte karar verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Öğretim elemanlarının en çok profesyonellik kategorisi altında "Kanun eksikleri olan, eleştiriler dikkate alınmadan çıkarılan ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkı sağlamayacak bir uygulama" şeklinde (*f*=6), saygınlık kategorisinde yer alan "Öğretmenlik mesleğinin itibar kazanması açısından faydalı, gerekli ve geç kalmış bir düzenleme" şeklinde (*f*=6) ve eğitim fakültelerinin işlevi kategorisinde ise "Eğitim fakültelerini işlevsiz hâle getiren, itibarsızlaştıran ve öğretmen adaylarını haksızlığa uğratan bir düzenleme" şeklinde (*f*=5) görüş belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların bir kısmı, ÖMK'nin yürürlüğe girmesiyle birlikte eğitim fakültelerinin işlevsizleştirildiğini, itibarsızlaştırıldığını ve bu durumun öğretmen yetiştirme sürecine olumsuz yansıdığını belirtmiştir. Örneğin, ÖE1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Bu kanun ile eğitim fakültelerinin işlevsizleştirildiğini düşünüyorum. Kanunun öngördüğü yeni koşulların daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmasına kesinlikle ihtimal vermiyorum." Benzer biçimde, ÖE8 de kanunun düşünülmeden çıkarıldığını ve içerdiği düzenlemelerin öğretmenlik mesleğini destekleyici nitelikte olmadığını vurgulamış ve şu şekilde bu görüşünü açıklamıştır: "ÖMK'nin düşünülmeden çıkarıldığını ve eğitim fakültelerini işlevsiz hâle getiren bir düzenleme olarak görüyorum... Öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeleri konusunda da mesleki gelişimi teşvik eden bir unsurun olmadığı görülmektedir." Bununla birlikte ÖMK'yi öğretmenlik mesleğinin itibar kazanması açısından faydalı, gerekli, planlı ve geç kalmış bir düzenleme olarak gören katılımcılar da mevcuttur. Örneğin, Ö4 bu durumu: "Öğretmenlik mesleği ile ilgili üzerinde düşünülmüş, planlamalar yapılmış bir düzenleme olarak görüyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3

ÖMK Hakkında Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
ÖMK	Profesyonellik	Kanun çıkarılmadan önce paydaşlardan görüş alınmaması.	11
		Öğretmen niteliğini artırması.	11
		Kanunun çıkarılmasının önemli olması.	8
		Öğretmenlerin haklarını netleştirmesi ve koruması.	6
		Kanunun içeriğinin belirsiz olması.	3
		Öğretmenlerin hakkını korumada yetersiz kalması.	1
		Kanun çıkarılmadan önce gerekçelerinin açıklanmaması.	1
	Mesleki Saygınlık	Öğretmen adaylarının geleceğe yönelik ümitlerini azaltması.	21
		Öğretim elemanlarına, öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğine hakaret niteliğinde olması.	13
		Öğretmen adaylarını oyalamak için çıkarılması.	13
		Öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırması.	4
		Öğretmen adaylarına ekstra maliyet getirmesi.	4
		Öğretmen adaylarını meslekten soğutması.	3
	Eğitim Fakültelerinin İşlevi	Eğitim fakültelerini değersizleştirmesi.	36
		Öğretmen olmayı zorlaştırması.	19
		Öğretmen adaylarını yetersiz görmesi.	17
		Kanunun gereksiz olması.	12

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kanunla ilgili görüşlerinin profesyonellik, mesleki saygınlık ve eğitim fakültelerinin işlevi olmak üzere 3 kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının kanunla ilgili çoğunlukla olumsuz görüşlerinin olduğu görülmekle birlikte olumlu görüşlerinin de bulunduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen adayları; kanunun eğitim fakültelerini değersizleştirdiğini, öğretmen adaylarının geleceğe yönelik ümitlerini azalttığını, öğretmen olmayı zorlaştırdığını, öğretmen adaylarını yetersiz gördüğünü, öğretmen adaylarını oyalamak için çıkarıldığını, içeriğinin belirsiz olduğunu, öğretmen adaylarını mesleklerinden soğuttuğunu, öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırdığını, öğretmen adaylarına ekstra maliyet getirdiğini, kanun çıkarılmadan önce paydaşlardan görüş alınmadığını ve gerekçelerinin açıklanmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları kanunun çıkarılmasının önemli olduğunu, öğretmen niteliğini arttıracağını ve öğretmenlerin haklarını netleştireceğini ve koruyacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları en fazla kanunun "eğitim fakültelerini değersizleştirdiği" yönünde (f=36) görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı, ÖMK'yi öğretmenlik mesleğine ve eğitim fakültelerine yönelik bir hakaret olarak değerlendirmiş ve bu durumun geleceğe yönelik ümitlerini azalttığını belirtmiştir. Örneğin, Ö10 bu durumu şu şekilde belirtmiştir: "Kanunu öğretmenlik mesleğine ve eğitim fakültelerine yapılan bir hakaret olarak görüyorum. Eğitim fakültesinin amacını ve gerekliliğini

azaltan hatta ilerleyen süreçte kapatılmasına yönelik yapılan bir adım olduğunu düşünüyorum...” Benzer şekilde Ö73 de “Kanunun aldığımız eğitimin yetersiz olduğuna yönelik bir izlenim bıraktığını düşünüyorum. Eğer ki yetersiz ise neden eğitim fakültelerinde iyileştirmeler değil de böyle bir kanuna ihtiyaç duyuldu? Eğer yeterli ise tekrardan akla gelen soru böyle bir şeye gerek duyulma sebebi ne olabilir?” şeklinde bir görüşle kanun ile eğitim fakültelerinin ve eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının değersizleştirildiğini vurgulamıştır.

Hazırlık Eğitimine İlişkin Görüş ve Öneriler

ÖMK’de yer alan hazırlık eğitimine ilişkin öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine ait bulgular Tablo 4 ve Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 4

Hazırlık Eğitimi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretim Elemanı Görüşleri
Hazırlık Eğitimi	İçerik	Eğitim fakültelerinde verilmeyen hangi içerik/beceriler kazandırılacak belli değil.	ÖE1,ÖE8,ÖE10, ÖE16
		Yeterli ve uygun olduğunu düşünmüyorum.	ÖE2,ÖE11,ÖE13, ÖE14
		Neden öğretmen yetiştirme programlarını iyileştirme ve geliştirme yerine akademi kurulduğu düşündürücüdür.	ÖE10,ÖE16
		Uygulamaya ağırlık verilmesi olumlu.	ÖE12
		Eğitim sürecinin ciddi bir planlama ve kaynak gerektireceği.	ÖE10
	Süre	Süre ile ilgili bir kafa karışıklığı var.	ÖE8,ÖE10,ÖE16
		Eğitim fakültesi mezunları için 4 dönem fazla.	ÖE7,ÖE16
	Eğitim Kadrosu	Uygulama sürecinde kimler rol alacak net değil.	ÖE1,ÖE8,ÖE9,ÖE10, ÖE16
		Öğretim elemanlarına ve öğretmenlere saygısızlıktır.	ÖE16
	Eğitim Fakültelerine Etkisi	Eğitim fakülteleri görevini yapmamış izlenimi veren bir düzenleme.	ÖE5,ÖE16
		Uzun vadede eğitim fakültelerinin kapanmasına sebep olacak bir düzenleme.	ÖE16
		Öğretmen olmak isteyenleri daha düşük puanla fen-edebiyat fakültelerine gitmeye sevk edecektir.	ÖE16
		Eğitim fakültelerinin rolü belirsiz.	ÖE4
	Öğretmen Adaylarına Etkisi	Eğitim fakültesi mezunlarının tekrar eğitime alınmaları zaman ve kaynak kaybıdır. Haksızlıktır.	ÖE3,ÖE9,ÖE16
		Öğretmen adayına yapılacak olan ödeme az.	ÖE4,ÖE16
		Her ilde akademinin açılmayacağı düşünülürse maddi açıdan adayları zorlayacaktır.	ÖE16
		Öğretmen adaylarının gelecek kaygıları artacaktır, motivasyonları düşecektir.	ÖE16

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun hazırlık eğitimiyle ilgili olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının görüşlerinin hazırlık eğitiminin içeriği, süresi, hazırlık eğitimi için gerekli olan eğitmen kadrosu, uygulamanın eğitim fakültelerine ve öğretmen adaylarına etkisi şeklinde beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Özellikle "sürecin belirsizliği" öğretim elemanları tarafından en fazla dile getirilen görüş olarak öne çıkmaktadır. "Uygulama sürecinde kimlerin rol alacağının belirsiz olması" (*f*=5), "hangi içeriklerin, becerilerin kazandırılacağının belirsiz olması" (*f*=4) öne çıkan görüşler arasındadır. Ayrıca eğitim fakültesi mezunlarının tekrar eğitime alınmasını haksızlık olarak değerlendiren öğretim elemanları, uygulamanın eğitim fakültelerini ve öğretmen adaylarını olumsuz yönde etkileyeceğini düşünmektedirler. Sadece bir öğretim elemanı uygulamaya ağırlık verilmesini olumlu olarak yorumlamıştır.

Uygulamanın eğitim fakültelerini olumsuz etkileyeceğini belirten katılımcılardan ÖE5 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "4 yıl boyunca eğitim fakültelerinde mesleğe hazırlık yapılmamış/ fakülteler görevini yapmamış ve tabir yerinde ise "havanda su döğülmüş" bu sebeple bu düzenlemeye gidiliyor izlenimi vermektedir." Uygulama sürecinde kimlerin görev alacağı ve hangi içeriklerin verileceği gibi süreçlerin belirsizliğine vurgu yapan ÖE10 ise bu durumu şu şekilde belirtmiştir: "Henüz hiçbir şeyin çok net olmadığını biliyorum... Bu planlama ve uygulama sürecinde kimlerin rol oynayacağı istenilen öğretmen niteliğine ulaşmada oldukça önemlidir..." Uygulamaya ağırlık verilmesinin olumlu olduğunu belirten Ö12 ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "İçeriği hakkında yeterli bilgi yok fakat uygulamaya ağırlık verilmesi olumlu görünüyor."

Tablo 5

Hazırlık Eğitimi Hakkında Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Hazırlık Eğitimi	Süre	Öğretmen adaylarının atama sürecini uzatması.	28
		Süresinin uzun olması.	27
		Sözleşmeli öğretmenliğin süresinin uzun olması.	1
	İçerik	Hazırlık eğitimine ihtiyaç olmadığı.	60
		İçeriğinin belirsiz olması.	20
	Öğretmen Adaylarına Etkisi	Öğretmen adaylarının motivasyonunu düşürmesi.	12
		Öğretmen adaylarını strese sokacağı.	8
		Öğretmen adaylarına maddi külfet getireceği.	4
		Öğretmen adaylarına verilecek ücretin yeterli olmaması.	3
	Başarı	Başarı kriterlerinin zorlayıcı olması.	14
		Akademiye Giriş Sınavı'nın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin şüphelerin olması.	1
	Mesleki Gelişim	Öğretmenin niteliğini yükseltmeyeceği.	9
		Öğretmen niteliğini yükselteceği.	5

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının hazırlık eğitimiyle ilgili görüşlerinin süre, içerik, öğretmen adaylarına etkisi, başarı ve mesleki gelişim olmak üzere beş kategoride toplandığı ve çoğunlukla olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları hazırlık eğitiminin süresinin uzun, içeriğinin belirsiz ve başarı kriterlerinin zorlayıcı olduğunu, atama sürecini uzatacağını, motivasyonlarını düşüreceğini, öğretmenin niteliğini yükseltmeyeceğini, kendilerini strese sokacağını, kendilerine maddi külfet getireceğini, hazırlık eğitimine ihtiyaç olmadığını, hazırlık eğitiminde öğretmen adaylarına verilecek ücretin yeterli olmayacağını ifade etmişlerdir. Hazırlık eğitimiyle ilgili tek olumlu görüşün "öğretmen niteliğini yükselteceği" (f=5) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları en fazla "hazırlık eğitimine ihtiyaç olmadığı" (f=60) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı hazırlık eğitimine ihtiyaç olmadığını ve süre uzatılmadan bu sürecin iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin Ö26 bu görüşünü şu şekilde desteklemiştir: "Hazırlık eğitimine gerek olduğunu düşünmüyorum. İçerik olarak eğitim fakültesinde gördüğümüz dersler ile örtüşüyor bu nedenle eğitim fakültesi hariç diğer fakülteler alabilir... Eğer eğitimde bir eksiklik görülüyorsa bile bu eksiklik yine lisans eğitimi içerisinde tamamlanabilir diye düşünüyorum..." Benzer şekilde Ö57 de ÖMK ile getirilen hazırlık eğitimini olumsuz olarak değerlendirmiş ve öğretmen adaylarına verilecek ücretin az olduğunu şu şekilde dile getirmiştir: "4 yıllık eğitime entegre edilebilecek bir eğitim olmalıydı. 4 senede verilmeyen ne verilebilir merakla bekliyoruz...Şu anki şartlarda bu ücretle geçinilmesi imkânsız. Süresi uzun içeriğinin ise öğretmenlere yeni bir şey katacağını düşünmüyorum."

ÖMK'de yer alan hazırlık eğitimine ilişkin öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının önerilerine ait bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 6

Hazırlık Eğitimi Sürecine İlişkin Öğretim Elemanlarının Önerileri

Tema	Kategori	Kod	Öğretim Elemanı Görüşleri
Hazırlık Eğitimine İlişkin Öneriler	İçeriğe İlişkin Öneriler	Eğitim fakülteleri öğretmen adayını yetiştiremiyorsa sebepleri araştırılmalı/ uygulama daha erken yıllara alınacak şekilde revize edilmeli.	ÖE5,ÖE8,ÖE14,ÖE16
		İçeriği sabit kalmamalı, dünyadaki gelişmeler çerçevesinde güncellenmeli.	ÖE6,ÖE10
		Hazırlık aşamasında verilecek eğitimler üniversitelerle iş birliği içerisinde profesyonel desteklerle yürütülmeli.	ÖE2
		Teorik yönü değer bilinci oluşturup geliştirmeye dönük olmalı.	ÖE12
		Uygulama yönü tüm uzmanlar tarafından desteklenerek yürütülmeli.	ÖE12
	Hedef Kitleye İlişkin Öneriler	Eğitim fakültesi mezunları dışındakilere verilmeli, hazırlık eğitimi eğitim fakültelerine entegre edilmeli.	ÖE7,ÖE8,ÖE16
		Akademi göreve devam eden öğretmenler için düzenlenmeli.	ÖE4
		Öğretmen adayları mezun olmadan önce hizmet içi eğitim şeklinde bu eğitimden yararlanmalı.	ÖE16
		Eğitim fakültesinden mezun olanların bir alanda yüksek lisans yapma zorunluluğu getirilmeli.	ÖE3
	Sürece İlişkin Öneriler	Uygulamadan vazgeçilmeli, yeniden düzenlenmeli.	ÖE1,ÖE9,ÖE11,ÖE13, ÖE16
		Sürecin şeffaf ilerlemesi ve geri bildirimlere açık olması, eğitim fakültelerinin görüşleri alınmalı.	ÖE4,ÖE10
		Belirsizlikler giderilmeli, öğretmen adayına yapılacak olan ödemeler netleşmeli.	ÖE4,ÖE10
		İki yıl uzun bir süre, süreden ziyade nitelikli eğitime önem verilmeli.	ÖE2,ÖE9
		Aday öğretmenleri rahatlatıcı açıklamalar yapılmalı.	ÖE4
		Başarı kriterlerinde liyakat ön planda olmalı.	ÖE2
		Öğretim elemanlarının yeterliklerinin geliştirilmesi noktasında çalışmalar yapılmalı.	ÖE16

Tablo 6'da öğretim elemanlarının önerileri; içeriğe, hedef kitleye ve sürece ilişkin öneriler şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Öğretim elemanlarının önerilerinin özellikle sürece ve içeriğe yönelik yoğunlaştığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde, en fazla "uygulamadan vazgeçilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerektiği" (f=5) şeklinde bir önerinin geldiği görülmektedir. Daha somut bir öneri olarak öğretim elemanlarının "Eğitim fakültesi programlarının yeniden revize edilmesi ve eksikliklerin tespit edilmesi" (f=4) önerisini dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca hazırlık

eğitiminin eğitim fakültesi mezunları dışındaki öğrencilere verilmesi, belirsizliklerin giderilmesi, içeriğin gelişmeler çerçevesinde güncellenmesi ve eğitim fakültelerinin de bu süreçte görüşlerinin alınması öğretim elemanlarınca belirtilen diğer öneriler olarak dikkat çekmiştir.

Katılımcıların bir kısmı hedef kitlenin eğitim fakültesi dışındakiler olması gerektiğini ve eğitim fakültesi programlarının da revize edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin ÖE8 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Hazırlık eğitiminin eğitim fakültesi dışında mezun olanları kapsaması gerektiğini düşünüyorum. Eğitim fakültesi öğrencileri bu sürece yönelik eğitimi zaten eğitim fakültelerinde 4 seneye yayılmış bir şekilde almaktadır. Belki eğitim fakültelerinin programlarında uygulamayı daha erken yıllara alacak şekilde revize düşünülebilir." Benzer şekilde ÖE16 da "Hazırlık eğitimine ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum. Eğer öğretmenlerimizin yeterlikleri noktasında soru işaretleri varsa eğitim fakültelerinin müfredatları güncellenebilir, öğretim elemanlarının yeterliklerinin geliştirilmesi noktasında çalışmalar yapılabilir. Hazırlık eğitimi eğitim fakültelerine entegre edilerek öğretmen adayları mezun olmadan önce hizmet içi eğitim şeklinde bu eğitimden yararlanabilir." şeklinde sürecin eğitim fakültelerine entegre edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 7

Hazırlık Eğitimi Sürecine İlişkin Öğrenci Önerileri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Hazırlık Eğitimi	İçeriğe İlişkin Öneriler	Hazırlık eğitiminin eğitim fakültelerindeki lisans eğitimine entegre edilmesi.	24
		Teorik derslerin eğitim fakültelerinde uygulama derslerinin akademide verilmesi.	9
		Hazırlık eğitiminin süresinin kısaltılması.	6
		Başarı kriterlerinin güncellenmesi.	4
		Hazırlık eğitiminde alan eğitimine yönelik derslerin olması.	2
		Devam zorunluluğunun olmaması.	1
	Sürece İlişkin Öneriler	Hazırlık eğitiminin kaldırılması.	38
		Paydaş görüşleri alınarak tekrar tasarlanması.	13
		Her şehirde verilmesi.	4
		Hazırlık eğitiminin yaz aylarında verilmesi.	3
		Hazırlık eğitiminde verilecek ücretlerin iyileştirilmesi.	3
		Eğitim fakültelerinin kontenjanlarının azaltılması.	3
		Akademide dersleri sadece millî eğitimdeki deneyimli öğretmenlerin vermesi.	1
		Eğitim fakültelerinin süresinin kısaltılması.	1
	Hedef Kitleye İlişkin Öneriler	Hazırlık eğitiminin eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere verilmesi.	13
		Barınma desteği sağlanması.	1
		Hazırlık eğitimi sonrası göreve başlamayan öğretmenlerin puanlarını bir sonraki sene kullanabilmesi.	1

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının hazırlık eğitimiyle ilgili önerilerinin içeriğe, hedef kitleye ve sürece yönelik öneriler şeklinde 3 kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmen adayları hazırlık eğitiminin kaldırılması, eğitim fakültelerindeki lisans eğitimine entegre edilmesi, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere verilmesi, paydaş görüşleri alınarak tekrar tasarlanması, süresinin kısaltılması, her şehirde verilmesi, yaz aylarında verilmesi, başarı kriterlerinin güncellenmesi, hazırlık eğitiminde sadece uygulama derslerinin verilmesi, öğretmen adaylarına verilecek ücretlerin iyileştirilmesi ve barınma desteği sağlanması, alan eğitimine yönelik derslerin olması, dersleri sadece millî eğitimdeki deneyimli öğretmenlerin vermesi, devam zorunluluğunun olmaması, eğitim fakültelerinin kontenjanlarının azaltılması ve süresinin kısaltılması, hazırlık eğitimi sonrası göreve başlamayan öğretmenlerin puanlarını bir sonraki sene kullanabilmesi şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları en fazla "hazırlık eğitiminin kaldırılması" (*f*=38) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine benzer şekilde katılımcıların büyük bir kısmı hazırlık eğitiminin kaldırılmasını ve sürecin eğitim fakültelerine entegre edilmesini belirtmiştir. Örneğin Ö8 bu konuda şu şekilde bir görüş belirtmiştir: "Böyle bir süreç olacaksa eğitim fakülteleri iki yıla düşürülüp sadece alan bilgisi görülmeli. Alan bilgilerinin öğrencilere nasıl aktarılması gerektiğini, nasıl eğitim ve öğretim verilmeli, sınıf yönetimi nasıl olmalı gibi konular stajla birlikte öğretmen akademilerinde verilebilir." Benzer şekilde Ö23 de hazırlık eğitiminin diğer fakülte mezunları için olması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir: "Eğitim fakültesinden mezun olanlar akademiye girmemeli bence zaten bize öğretecekleri her şeyi üniversitede öğreniyoruz formasyon alanlar için zorunlu tutulabilir."

Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüş ve Öneriler

ÖMK'de yer alan kariyer basamaklarına ilişkin öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine ait bulgular Tablo 8 ve Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 8

Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretim Elemanı Görüşleri
Kariyer Basamakları Uygulaması	İçerik	İçi boş, niteliksiz, doğru tasarlanmamış bir uygulama.	ÖE1,ÖE11,ÖE12,ÖE13
		Belirli ve net bir düzenleme olması açısından olumlu.	ÖE4,ÖE6,ÖE16
		Sadece nicelik (yıl ve maaş artışı) üzerinde durulmuş, proje, akademik çalışma vb. durumlar dikkate alınmamış.	ÖE3,ÖE7,ÖE13
		Yeni düzenlemede sınavın kaldırılması uygun değil.	ÖE16
	Süre	Kıdeme dayalı kariyer uygun değil.	ÖE2,ÖE7,ÖE8,ÖE12, ÖE14
		10 yıl süre öğretmen motivasyonunu olumsuz etkiler.	ÖE8,ÖE9,ÖE10,ÖE16
		Kamu okullarında görev almanın yolu uzatılmış.	ÖE5
	Mesleki Gelişim	Kariyer basamakları meslek için gelişmeyi teşvik eden bir uygulamadır ama nasıl uygulanacağı önemli.	ÖE10,ÖE14,ÖE16
		Getirilen sınav ve eğitim programları ek yük ve stres kaynağı olursa motivasyon ve performansı olumsuz etkiler.	ÖE10

Tablo 8 incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşlerini içerik, süre ve mesleki gelişim kategorileri altında incelemek mümkündür. Öğretim elemanlarının en fazla içerik ve süre ile ilgili görüş belirttikleri, mesleki gelişime yönelik ise sınırlı görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretim elemanları en fazla "kıdeme dayalı kariyer uygulamasının uygun olmadığı" (*f*=5) görüşünü dile getirmişlerdir. "Kariyer basamakları uygulamasının doğru tasarlanmamış, içi boş bir uygulama olduğu" (*f*=4) ve "10 yıl sürenin öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyeceği" (*f*=4) görüşleri de öne çıkan görüşler arasındadır. Kariyer basamakları uygulamasını olumlu gören ve bu durumu "belirli ve net bir düzenleme olması açısından olumlu" (*f*=3) şeklinde değerlendiren öğretim elemanı görüşleri de bulunmaktadır. Ayrıca kariyer basamakları uygulamasında proje, akademik çalışma vb. durumların dikkate alınmadığı, düzenleme ile kamu okullarında görev almanın yolunun uzatıldığı, getirilen uygulamanın öğretmen motivasyonunu ve performansını olumsuz etkileyeceği ve sınavın kaldırılmasının uygun olmadığı da öğretim elemanları tarafından belirtilen diğer hususlardır.

Katılımcıların bir kısmı kıdeme dayalı kariyer uygulamasının yerine lisansüstü eğitime önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin ÖE2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Kariyer planlama aşamasında lisansüstü eğitime önem verilmesi gerekir. Kıdeme dayalı kariyeri uygun bulmuyorum. Mesleki kıdem yerine lisansüstü eğitim koşul olmalıdır." Benzer şekilde ÖE12 de sadece kıdem ve yıla dayalı bir kariyer basamağının uygun olmadığını "Pek doğru tasarlanmamış yalnızca belli bir süre görev yapmış olmak kariyer açısından yeterli olamaz" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 9

Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkında Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kariyer Basamakları Uygulaması	Mesleğe Etkisi	Öğretmen niteliğini artırması.	13
		Öğretmenleri ayrıştırması.	13
		Öğretmenlerin motivasyonunu artırması.	3
		Öğretmenleri birbirinden sadece maaş yönünden farklılaştırması.	2
		Öğretmenlerin alt basamaklardaki öğretmenleri yetersiz görebilmesi.	1
	Süre	Hizmet süresi şartının gerekli olması.	12
		Hizmet süresi şartının gereksiz olması.	4
		Hizmet süresi şartının uzun olduğu.	3
	İçerik	İhtiyaç olmaması.	18
		İhtiyaç olması.	12
		Özendiriciliğinin olmaması.	1
		Kademeler arası maaş farkının belirgin olmaması.	1
		Öğretmenler arasında maaş farkının olmaması gerektiği.	1

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşlerinin 3 kategoride toplandığı ve uygulama hakkında olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Olumsuz görüşler incelendiğinde; öğretmen adayları kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri ayrıştırdığını, özendiriciliğinin olmadığını, öğretmenleri birbirinden sadece maaş yönünden farklılaştırdığını, hizmet süresi şartının uzun olduğunu, öğretmenler arasında

maaş farkının olmaması gerektiğini, hizmet süresi şartının gereksiz olduğunu, kariyer basamakları uygulamasına ihtiyaç olmadığını, kariyer basamakları uygulamasında kademeler arası maaş farkının belirgin olmadığını ve kariyer basamakları uygulamasıyla öğretmenlerin alt kademelerdeki öğretmenleri yetersiz görebileceğini ifade etmişlerdir. Olumlu görüşler incelendiğinde ise öğretmen adayları kariyer basamakları uygulamasının öğretmen niteliğini ve motivasyonunu arttıracağını, kariyer basamakları uygulamasındaki hizmet süresi şartının gerekli olduğunu ve kariyer basamakları uygulamasına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları en fazla "kariyer basamakları uygulamasına ihtiyaç olmadığı" (*f*=18) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğu kariyer basamakları uygulamasını gereksiz görmüş ve uygulamanın öğretmenler arasında hiyerarşi oluşturduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö77 bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: "Kariyer basamakları uygulaması -bence- öğretmenler arası bir hiyerarşi oluşturuyor. Her öğretmen kendi alanında yetkindir. Ancak bunu kariyer basamakları adı altında hiyerarşik olarak kategorize etmek bir ekip olmak yerine bireyselliği teşvik ediyor. Bana göre her öğretmen eşittir." Benzer şekilde Ö79 "Bir meslekte fazla süre kalmak o meslekte uzmanlaşmayı gerektirmez. Çabasız uzmanlaşma eğitimin niteliğini düşürür." şeklinde görüş belirterek yıla dayalı kariyer basamakları uygulamasını olumsuz değerlendirmiştir. Kariyer basamakları uygulamasının olumlu yönlerine vurgu yapan görüşler de bulunmaktadır. Örneğin Ö28 uygulamanın öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacağını şu şekilde ifade etmiştir: "Bence kariyer basamakları uygulaması, öğretmenleri kendini geliştirmeye teşvik eder. Ancak bu görev süresiyle değil aktif faaliyetle olabilir. Bu yüzden görev yılı ile ilişkili değil öğretmenlerin kendine kattıklarıyla bu basamaklar oluşturulup düzenlenebilir."

ÖMK'de yer alan kariyer basamaklarına ilişkin öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının önerilerine ait bulgular Tablo 10 ve Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 10

Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğretim Elemanlarının Önerileri

Tema	Kategori	Kod	Öğretim Elemanı Görüşleri
Kariyer Basamakları Uygulaması	İçeriğe İlişkin Öneriler	Öğretmenlikte kariyer basamakları gelişim odaklı, performansa dayalı olmalıdır.	ÖE1,ÖE7,ÖE8,ÖE10 ,ÖE16
		Öğretmenin kariyeri boyunca kendisine veya eğitim paydaşlarına sağlayacağı her katkı değerlendirilmeli.	ÖE3,ÖE16
		Eğitim süreci net olmalı.	ÖE4,ÖE14
		Akşamdan sabaha değişmeyen net bir uygulama olmalıdır.	ÖE14
	Sürece İlişkin Öneriler	Kıdeme dayalı kariyer uygun değil.	ÖE2,ÖE7,ÖE8,ÖE12, ÖE14
	Mesleki Gelişime İlişkin Öneriler	Hizmet içi eğitimler zorunlu ve nitelikli olmalıdır.	ÖE5,ÖE12
		Öğretmenlerin gelişimi için farklı modeller geliştirilmelidir.	ÖE13,ÖE15
		Performansa ek olarak her basamağa girişte öğretmen temel yeterliklerini ölçen bir sınav yapılabilir.	ÖE16

Tablo 10'da öğretim elemanlarının kariyer basamaklarına ilişkin önerileri içerik, süreç ve mesleki gelişim olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Öğretim elemanlarının önerilerinin özellikle içerik kategorisi altında toplandığı görülmektedir. "Kariyer basamakları uygulamasının gelişim odaklı olması gerektiği" (f=5) görüşü öğretim elemanları tarafından en çok belirtilen görüş olarak öne çıkmaktadır. "Kariyer basamakları uygulamasında yıl kriterinden ziyade eğitim kriterinin ön planda olması gerektiği" (f=4) görüşü de öne çıkan görüşler arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin meslek yaşamı boyunca kendisine ve eğitim paydaşlarına sağlayacağı her türlü katkının dikkate alınması, eğitim sürecinin net olması, hizmet içi eğitimlerin nitelik katacak şekilde olması ve öğretmenlerin gelişimi için farklı modellerin geliştirilmesi gerektiği öğretim elemanları tarafından belirtilen diğer hususlardır.

Katılımcıların bir kısmı kariyer basamaklarında eğitim kriterinin ön planda olması gerektiğini önermişlerdir. Örneğin ÖE2 bu önerisini şu şekilde dile getirmiştir: "Doktora yapan öğretmenler, başöğretmen olabilmelidir. Yüksek lisans yapanlar, uzman öğretmen olmalıdır. Yıl kriterinden çok eğitim ön planda olmalıdır." Katılımcıların bir kısmı da kariyer basamakları uygulamasının gelişim ve performans odaklı olması gerektiğini önermişlerdir. Buna yönelik ÖE16 bu önerisini "Kariyer basamakları uygulaması tamamen öğretmen performansına bağlı bir uygulama olacak şekilde düzenlenirse çok faydalı olacaktır. Kıdemin artması her zaman uzmanlığı artırmayabilir. Öğretmenler katıldıkları eğitimlerle, yayınladıkları bilimsel çalışmalarla, aldıkları sertifikalarla performansları doğrultusunda puan toplayarak bir üst kademeye geçebilirler. Performansa ek olarak her basamağa girişte öğretmen temel yeterliklerini ölçen bir sınav da yapılabilir." şeklinde belirtmiştir.

Tablo 11

Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğrenci Önerileri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öneriler	İçeriğe İlişkin Öneriler	Kariyer basamaklarında yükselmede öğretmenin performansının etkili olması.	17
		Kariyer basamaklarında yükselme için sınav yapılması.	15
		Hizmet süresi şartının kısaltılması.	5
		Lisansüstü eğitimin hizmet süresi şartını ortadan kaldırması.	4
		Akademide verilecek eğitimlerin uygulama odaklı olması.	2
		Hizmet süresi şartının kaldırılması.	1
	Sürece İlişkin Öneriler	Kariyer basamakları uygulamasının kaldırılması.	11
		Kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlere verilen ücretin iyileştirilmesi.	3
		Kariyer basamaklarında yükselmede paydaş görüşlerinin etkili olması.	3
		Kaldırılarak hizmet içi eğitimlerin niteliğinin yükseltilmesi.	2
		Kaldırılarak tüm öğretmenlerin maaşlarının iyileştirilmesi.	1

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kariyer basamakları uygulamasına yönelik önerilerinin iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmen adayları kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmenin performansının etkili olması, sınav yapılması ya da paydaş görüşlerinin etkili olması, kariyer basamakları uygulamasının kaldırılması, hizmet süresi şartının kısaltılması ya da kaldırılması, lisansüstü eğitimin hizmet süresi şartını ortadan kaldırması, kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlere verilen ücretin iyileştirilmesi, uygulamanın kaldırılarak hizmet içi eğitimlerin niteliğinin yükseltilmesi veya tüm öğretmenlerin maaşlarının iyileştirilmesi, akademide verilecek eğitimlerin uygulama odaklı olması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları en fazla kariyer basamakları uygulamasında öğretmenin performansının etkili olması (*f*=17) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun performans ve başarı odaklı bir kariyer basamakları uygulamasının olması gerektiğine yönelik öneriler getirdiği görülmektedir. Örneğin Ö22 "Öğretmenleri görev süreleri ile değil başarı düzeyleri ile kariyer basamaklarının oluşturulması gerektiğini düşünüyorum." şeklinde bir öneri getirmiştir. Uygulamanın kaldırılarak öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik görüşlerin de olduğu görülmektedir. Ö41 bu hususta şu şekilde bir öneride bulunmuştur: "Öğretmenlere hak ettikleri maaş verilerek böyle sınıflandırmalara gerek kalmadan meslek yaşamlarına devam etmeleri sağlanmalıdır."

Kanunun Lisansüstü Eğitime Etkisine İlişkin Görüşler

ÖMK'nin lisansüstü eğitime etkisine ilişkin öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine ait bulgular Tablo 12 ve Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 12

Kanunun Lisansüstü Eğitime Etkisine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretim Elemanı Görüşleri
ÖMK'nın Lisansüstü Eğitime Etkileri	Olumlu etkilemesi	Öğretmen adayları akademi sürecinde lisansüstü eğitime yönelebilir.	ÖE7,ÖE16
		ÖMK lisansüstü eğitimdeki alan odaklı programların gelişmesine katkı sağlayabilir.	ÖE1
		Lisansüstü eğitim kariyer basamakları ve yönetici atama süreçlerinde bir kriter olarak yer alırsa Akademiyi besleyen bir mekanizma olarak devam edebilir.	ÖE10
	Olumsuz Etkilemesi	Olumsuz etkileri olacaktır.	ÖE2,ÖE4,ÖE6,ÖE8,ÖE9, ÖE10,ÖE11,ÖE12,ÖE13, ÖE14,ÖE16
		Öğretmenler boyutunda olumsuz etkisi olacaktır.	ÖE16
	Etkisinin Olmaması	Lisansüstü eğitim kanuna yansıtılmamış, kariyer basamakları sadece hizmet süresi ile ilişkilendirilmiştir.	ÖE8,ÖE16

Tablo 12 incelendiğinde kanunun lisansüstü eğitime etkilerine ilişkin öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. "Lisansüstü eğitimin kanuna yansıtılmadığı" için etkisinin olmayacağını belirten öğretim elemanları olduğu gibi sürecin lisansüstü eğitime olumlu yönde etkilerinin olacağını belirten öğretim elemanları da bulunmaktadır. Olumlu görüş belirten öğretim elemanları bu durumu "öğretmen adayları akademi sürecinde lisansüstü eğitime yönelebilir" ve "ÖMK ile bazı alanlarda uzmanlaşma hedefleniyorsa lisansüstü eğitimde alan odaklı programların gelişmesine katkı sağlayabilir" şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin ÖE7 bu görüşünü şu şekilde belirtmiştir: "Öğretmen adayları Akademi sürecinde lisansüstü eğitime yönelebilir." Kanunun lisansüstü eğitime talebi azaltacağını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin ÖE10 bu görüşünü şerh düşerek şu şekilde belirtmiştir: "Lisansüstü eğitime olan talebi azaltacaktır diye düşünüyorum. Fakat eğer lisansüstü eğitim kariyer basamakları ve yönetici atama süreçlerinde bir kriter olarak yer alırsa Akademiyi besleyen ve destekleyici bir mekanizma olarak lisansüstü eğitim programları varlığını devam ettirebilir."

Tablo 13

Kanunun Lisansüstü Eğitime Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
ÖMK'nin Lisansüstü Eğitime Etkileri	Olumlu etkilemesi	Kanunun atanmayı zorlaştırmasıyla öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelmesi.	22
		Kanunun lisansüstü eğitime yönelik ilgiyi artırması.	1
	Olumsuz etkilemesi	Kanunun lisansüstü eğitimi teşvik etmemesi.	17
		Kanunun lisansüstü eğitime yönelik motivasyonu düşürmesi.	10
	Etkisinin olmaması	Kanunun lisansüstü eğitime yönelik bir etkisinin olmaması.	10

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kanunun lisansüstü eğitime etkileri hakkındaki görüşlerinin 3 temada toplandığı görülmektedir. Öğretmen adayları kanunun atanmayı zorlaştırmasıyla öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yöneleceğini, kanunun lisansüstü eğitimi teşvik etmediğini, lisansüstü eğitime yönelik motivasyonu düşürdüğünü, lisansüstü eğitime yönelik bir etkisinin olmadığını ve lisansüstü eğitime yönelik ilgiyi artırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları en fazla kanunun atanmayı zorlaştırmasıyla öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yöneleceğini (f=22) belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten katılımcılardan Ö55 bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: "Bu kanunun gelmesiyle zaten atanamayan öğretmenler iyice umutlarını yitirip lisansüstü eğitimi bir seçenek hâline getireceklerdir." Kanunun lisansüstü eğitime olumsuz etkilerine ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Örneğin Ö56 "Kanun kişiyi lisansüstü eğitime teşvik etmiyor aksine çabalarımızın sonucunda bir şey görememek eğitimden uzaklaştırıyor." şeklinde görüş belirterek kanunun lisansüstü eğitime olumsuz etkisini vurgulamıştır.

Millî Eğitim Akademisine İlişkin Görüşler

ÖMK'de yer alan MEA'nın görevleri ve işleyişi ile akademide görev alacak eğitim personeli hakkında öğretim elemanlarının görüşlerine ve önerilerine ait bulgular Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 14

MEA'nın Görevleri ve İşleyişine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretim Elemanı Görüşleri
MEA'nın Görevleri ve İşleyişi	İşlev	Akademi gereksiz.	ÖE13,ÖE14,ÖE16
		Eğitim fakültelerinde yapılan işi gereksiz duruma düşürüyor.	ÖE7,ÖE16
		Süre çok uzun.	ÖE9
		Eğitim fakültelerinden mezun olan ve KPSS'den belli bir puan alan öğretmen adaylarının eğitim alabileceği bir kurum.	ÖE10
		Gerekli bir yapılanma fakat amaç ve işlevleri sorunlu.	ÖE11
		Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından bu işlevler yürütülürken akademinin kurulması anlamsız.	ÖE16
	Belirsizlik	Hangi eğitimler verilecek, kimler eğitim verecek belirsizlik taşıyor.	ÖE2,ÖE3,ÖE9
		İşleyişi sonuçlarına göre değerlendirmek daha doğru olacaktır	ÖE6
		Uygulama uzmanlarının niteliğine bağlı olarak işe yarayabilir.	ÖE12
	Ekonomik Etki	MEA'ya kabul edilenlerin farklı şehirlerde eğitim alması sosyal ve ekonomik açıdan sıkıntılı görünmektedir.	ÖE5
		Belirlenen maaş yetersiz.	ÖE5
		Yetişkin insanları çıkmaza sokacaktır.	ÖE5

MEA'nın görevleri ve işleyişine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri işlev, belirsizlik ve ekonomik etki şeklinde üç kategoride incelenmiştir. Tablo 14 incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşlerinin özellikle akademinin işlevi ve belirsizlik kategorileri altında toplandığı görülmektedir. "Hangi eğitimlerin kimler tarafından verileceğinin belirsiz olması" (*f*=3) ve "Akademi gereksiz" (*f*=3) görüşleri en fazla ifade edilen görüşler olarak dikkat çekmektedir. "Akademinin kurulması ile eğitim fakültelerinin işlevsiz hâle geldiği" (*f*=2) görüşü de öne çıkan görüşler arasındadır. Akademiye katılanların farklı şehirlerde eğitim almasının sorunlar getireceği, belirlenen maaşın yetersiz olduğu, sürenin uzun olduğu, akademinin kurulmasına neden ihtiyaç duyulduğunun anlaşılmadığı ve bu durumun yetişkin insanları çıkmaza sokacağı dile getirilen diğer görüşlerdir. Bazı öğretim elemanları ise bu konuda temkinli yanıtlar vermiş ve işleyişinin sonuçlara göre değerlendirilmesinin daha iyi olacağını ve uzmanların niteliğine bağlı olarak belki işe yarayabileceğini belirtmişlerdir.

Akademinin ekonomik etkisine dikkat çeken ÖE5 bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "MEA'ya kabul edilen ve MEB bünyesinde aday olarak seçilenlerin yaklaşık bir yıl yeniden talebe olarak başka şehirlerde olması ekonomik ve sosyal yönden sıkıntılı görünmektedir. Takdir edilen aylık maaş Türkiye şartları içinde konaklamaya bile yetmeyecektir." Akademinin işlevine ilişkin görüş belirten ÖE8 ise "MEA'nın görevi öğretmen yetiştirme değil öğretmen geliştirme olmalıdır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci eğitim fakülteleri uhdesinde kalmalı. Akademi sistemdeki öğretmenlerin ve yöneticilerin geliştirilmesi sürecinde destekleyen bir yapı olmalıdır." şeklinde bir ifade kullanarak akademinin geliştirme odaklı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda temkinli cevap veren ÖE11 ise "Gerekli bir yapılanma fakat amaç ve işlevleri sorunlu" şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 15

Akademide Görev Alacak Eğitim Personeli Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretim Elemanı Görüşleri
Akademide Görev Alacak Eğitim Personeli	Uzmanlık	Hem MEB'in uzman kadrosu hem öğretim elemanları hem de kıdemli öğretmenler süreçte görev yapacaktır.	ÖE4,ÖE5,ÖE8,ÖE10
		Eğitim fakültelerinde verilen eğitimden daha üst düzeyde eğitim olduğu için bu niteliklere sahip eğitim personeli görevlendirilmeli.	ÖE3
		Alanında uzman kişilerden seçileceğini düşünüyorum.	ÖE6
		Eğitim sürecinin içeriğine göre farklılaşabilir.	ÖE8
		Eğitim fakültesinde görevli hocalar orada olacaktır.	ÖE14
	Liyakat	Yeterlik ve liyakat olup olmayacağı açık değil.	ÖE2,ÖE9,ÖE16
		Yapı bozuk olunca eğitimcinin önemi yok.	ÖE11
		Özel yetiştirilmeli aksi halde eğitim fakültelerinden farkı olmaz.	ÖE12

Akademide görev alacak eğitim personeli ile ilgili öğretim elemanlarının görüşlerinin yer aldığı Tablo 15 incelendiğinde, uzmanlık ve liyakat kategorileri altında görüşlerin toplandığı görülmektedir. "MEB'in uzman kadrosu, öğretim elemanları ve deneyimli öğretmenler tarafından verilecektir" (*f*=4) görüşünün öne çıktığı görülmektedir. "Bu konuda bir belirsizlik olduğu ve liyakat olup olmayacağının açık olmaması" (*f*=3) görüşü de öğretim elemanları tarafından en fazla ifade edilen bir diğer görüş olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca bazı öğretim elemanlarının akademide alanında uzman kişilerin görevlendirilmesi gerektiğini, eğitim sürecinin içeriğine göre eğitim personelinin de farklılaşabileceğini ve özel yetiştirilmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Katılımcılardan ÖE5 akademide görev alacak eğitim personeli ile ilgili bir belirsizlik olduğunu ve çelişkiler barındırdığını dile getirerek bu hususta şu şekilde bir görüş belirtmiştir: "Bunun ile ilgili bir açıklama yönetmelikte açık değildir. Akademik çevreler olabileceği gibi MEB personelinden seçilenler de olabilir. Lakin burada bir çelişki olacaktır; fakültede öğretmen adayı öğrencileri mesleğe hazırlamada yetersiz varsayılmış ise aynı akademisyenler bulundukları illerde ikinci kez ÖA ders vermeye mi davet edilecekler? Yetersizlik hocalarda değil EF programlarında mı? Açıkça dile getirilse yerinde olacaktır." Katılımcılardan ÖE12 ise görev alacak eğitim personelinin özel olarak yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Özel yetiştirilmeli aksi hâlde eğitim fakültelerinden farkı olmaz ve kalmaz bu durumda da varlık nedeni ortadan kalkar."

Tablo 16

Öğretim Elemanlarının Millî Eğitim Akademisine İlişkin Önerileri

Tema	Kategori	Kod	Öğretim Elemanı Görüşleri
MEA'ye İlişkin Öneriler	Eğitmen Kadrosuna İlişkin Öneriler	Akademide eğitmen olmak için gerekli kriterler açıklanmalı.	ÖE4,ÖE10
		Kıdem yerine liyakat ve profesyonellik önemsenmelidir.	ÖE2
		Akademiye temin edilecek öğretim elemanları daha spesifik alanda çalışan hocalar olmalı.	ÖE6
		Öğretim üyeleri dersleri vermeli.	ÖE9
		Birçok farklı alandan uzmanlar ve uygulama uzmanları olmalı.	ÖE12
		Bölgesel farklılıkları dikkate alan, uluslararası öğretmen yetiştirme ve geliştirme uygulamalarını yansıtabilecek bir kadro kurulmalı ve sürekli yenilenmelidir.	ÖE10
	Sürece İlişkin Öneriler	Süre çok uzun, kısaltılmalı.	ÖE6,ÖE9
		Öğretmen ve yönetici yetiştirme gerekli güncellemeler yapılarak ilgili genel müdürlük tarafından devam ettirilebilir.	ÖE16
		Öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitim fakülteleri uhdesinde kalmalı.	ÖE8
		MEA'nın işlevleri ve görevleri yeniden ele alınmalı.	ÖE8
	İçeriğe İlişkin Öneriler	MEA öğretmenlik mesleğine hazırlayan değil öğretmenlerin ve yöneticilerin gelişimini destekleyen bir yapı olmalıdır.	ÖE8
		MEA yerine Millî Eğitim Üniversitesi şeklinde lisansüstü eğitimler veren bir kurum olarak tasarlanabilir.	ÖE3
	Diğer Öneriler	Akademi kaldırılmalı.	ÖE13,ÖE16
		Dinamik bir yapısı olmalıdır.	ÖE10
		Maaş az olmamalı.	ÖE4

Öğretim elemanlarının MEA'ya ilişkin önerilerinin yer aldığı Tablo 16 incelendiğinde, önerilerin eğitmen kadrosuna, sürece, içeriğe ilişkin ve diğer öneriler şeklinde kategorilere ayrıldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının özellikle eğitmen kadrosuna yönelik önerilere daha çok yer verdiği, bunun yanı sıra sürece ilişkin önerilerin de yine ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca iki öğretim elemanın da akademinin kaldırılması gerektiği yönünde görüş belirttiği görülmektedir. "Sürenin uzun olduğu ve kısaltılması gerektiği" (*f*=2) ile "akademide görev alacak eğitmenler ile ilgili kriterlerin açıklanması gerektiği" (*f*=2) öğretim elemanlarınca en fazla belirtilen öneri olarak dikkat çekmektedir.

Eğitmen kadrosuna ilişkin görüş belirten ÖE10 şu şekilde bir öneri getirmiştir: "Dinamik bir yapısı olmalıdır. Akademide eğitmen olmak için gerekli kriterler açıkça sunulmalıdır. Bölgesel farklılıkları dikkate alan, uluslararası öğretmen yetiştirme ve geliştirme uygulamalarını yansıtabilecek bir kadro kurulmalı ve sürekli yenilenmelidir." ÖE16 ise akademiyi gereksiz gördüğünü "Akademiye ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum. Öğretmen ve yönetici yetiştirme ilgili genel müdürlük tarafından devam ettirilebilir. Eğer nitelik de bir eksiklik olduğu düşünülüyorsa verilen eğitimler güncellenebilir." ifadesiyle ortaya koyarak verilen eğitimlerin güncellenmesini önermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim elemanlarının ÖMK'ye ilişkin görüşlerinin özellikle profesyonellik ve eğitim fakültelerinin işlevleri kategorilerinde genel anlamda olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları ilgili kanunun üzerinde düşünülmeden çıkarıldığını, öğretmen yetiştirmeye katkı sağlamayacağını ve eğitim fakültelerini işlevsiz hâle getirdiğini belirtmişler ve bu uygulamanın aynı zamanda eğitim fakültesi öğrencilerine bir haksızlık olduğunu ifade etmişlerdir. Polat ve diğerleri (2024) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin ÖMK'deki hak, ödev ve sorumluluklar konusunda olumsuz görüş belirttikleri, kanunun öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının olumsuz görüşlerinin yanı sıra özellikle mesleğin saygınlığı noktasında olumlu görüşler de dile getirdiği; uygulamayı öğretmenlik mesleğinin itibarını artırıcı ve geç kalmış bir uygulama olarak değerlendirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Dönmez ve Köklücan (2025) tarafından yapılan araştırmada da öğretim üyeleri öğretmenlik mesleğine ilişkin bir kanunun çıkarılmasını beklenen bir adım olarak değerlendirmişler ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ulusoy ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin kanuna yönelik olumlu görüşe sahip olduğu ancak beklentilerini karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Kanunda kariyer gelişimini teşvik eden bir unsurun olmamasının da öğretim elemanlarının görüşlerini olumsuza yönelttiği düşünülmektedir. Rüzgar ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin kariyer yükselme sistemini desteklediklerini ancak mevcut uygulamanın yetersiz olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Yılan ve Yılan (2024) tarafından yapılan araştırmada da kanunun çıkması katılımcılar tarafından iyi bir başlangıç olarak olumlu şekilde değerlendirilmiş ancak bazı noktalarda eksiklikler olduğu vurgulanmıştır. Köse ve Öztürk (2023) tarafından yapılan araştırmada da kanun meslek imajına yaptığı katkı, özlük haklarının iyileşmesi, kariyer uygulaması getirmesi ve bir meslek kanununa ihtiyaç bulunması gerekçeleriyle katılımcılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Akın ve Çolak (2024) tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan araştırma sonuçları da kanunun çıkarılmasının önemli ve gerekli olduğunu ancak kanunun tüm paydaşların katılımıyla öğretmenlerin çeşitli özlük haklarını iyileştirecek ve öğretmenliğin toplumsal statüsünü güçlendirecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Aslan (2024) tarafından yapılan araştırmada da kanunun, mevcut hâliyle öğretmen sorunlarına çözüm getirme konusunda yetersiz kalsa da böyle bir adımın atılmasının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınındaki araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde uygulamaya olumlu bir bakış açısı olsa da uygulamanın eksikliklerinin olması ve birtakım belirsizlikleri barındırması kanuna şüphe ile yaklaşıldığını göstermektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının kanuna yönelik algılarının olumsuz olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının yürürlüğe giren kanunla Türkiye'de öğretmen olmanın oldukça zorlaştığını ve öğretmen olmaya yönelik ümitlerinin gittikçe azaldığını belirtmeleri dikkat çekici bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuç ilerleyen zamanlarda öğretmen adaylarının meslekten soğumalarına neden olabilecektir ki araştırma bulgularında kanunun kendilerini meslekten soğuttuklarını bildiren öğretmen adayları da mevcuttur. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu öğretmen adaylarının kanunun eğitim fakültelerini değersizleştirdiği ve kendilerini yetersiz

gördüğüne yönelik algılarıdır. Öğretmen adaylarının akademilerin varlığını sorguladığı ve neden açıldıklarını anlamaya çalıştıkları düşünülmektedir. MEB'in gerekçelerini açıklamadan kanunu yürürlüğe sokmasının öğretmen adaylarında büyük bir kafa karışıklığına sebep olduğu, ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kanun çıkarılmadan önce kendilerinden ve diğer paydaşlardan görüş alınmamasından da oldukça rahatsızlık duydukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşlerinin belirli noktalarda (eğitim fakültelerini değersizleştirmesi, öğretmen adaylarına haksızlık olduğu ve ümitlerinin azalması) kesiştiğini söylemek mümkündür. Özetle kanunun yürürlüğe girmesi öğretmen adaylarında mesleğe yönelik umut kaybı, değersizlik ve belirsizlik algısı doğurduğu söylenebilir.

Araştırmanın yapıldığı dönemde akademide uygulama sürecinde kimlerin rol alacağının, hangi içerik ve becerilerin kazandırılacağının belli olmaması nedeniyle öğretim elemanlarının hazırlık eğitimine ilişkin görüşlerinin genellikle olumsuz yönde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle içerik kategorisinde öğretim elemanlarının görüşlerinin daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlık eğitiminin süresi ve eğitmen kadrosu ile ilgili belirsizliklerin de öğretim elemanlarının kanuna ilişkin değerlendirmelerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bu süreçte eğitim fakültesi mezunlarının tekrar eğitime alınmasının araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından zaman ve kaynak kaybı olarak değerlendirildiği, bu durumun eğitim fakültelerinin işlevlerini yerine getiremediği izlenimi oluşturduğu ve uygulamanın öğretim elemanlarına ve eğitim fakültelerine saygısızlık olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda hazırlık eğitimine alınacak adaylara yapılacak ödemenin az olduğu ve her ilde akademi açılmazsa bu durumun öğretmen adaylarını maddi açıdan zorlayacağı, kaygı düzeylerinin artacağı ve motivasyonlarının azalacağı ortaya çıkan diğer sonuçlar olarak dikkat çekmektedir. Hazırlık eğitimiyle ilgili tek olumlu sonuç ise uygulamaya ağırlık verilmesinin iyi olacağı sonucudur. Ancak ilerleyen zamanda akademi ile ilgili süreçlerdeki belirsizliklerin ortadan kalktığı söylenebilir. Hazırlık eğitimlerinin Ankara, İstanbul, Aksaray, Erzurum, Gaziantep, Sivas ve Kayseri olmak üzere toplam 7 ilde gerçekleştirileceği ve branşlara göre dağılımları açıklanmıştır. Bunun yanı sıra Ankara ve İstanbul dışındaki diğer eğitim ve uygulama merkezlerinde ücret karşılığında konaklama imkânlarının da sağlanacağı belirtilmiştir. Sonraki aşamada ise hazırlık eğitiminin içerikleri belli olmuş ve akademide görev alacak personele yönelik başvurular alınmıştır. Akademi ile ilgili süreçlerin netleşmesinin bu olumsuz algıları ilerleyen zaman diliminde olumluya çevireceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının hazırlık eğitimine yönelik çoğunlukla olumsuz algılarının olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları hazırlık eğitimine ihtiyaç olmadığını, eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Geleceğin öğretmenleri fakültelerine ve kendilerine güvenmekte ve mezun olduktan sonra bir an önce görevlerine başlamak istemektedirler. Araştırmanın yapıldığı süreçte hazırlık eğitiminin içeriğinin ve süresinin belirsiz olması nedeniyle öğretmen adaylarının olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları ve bu durumun kendilerini strese soktuğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları akademide eğitim almanın kendilerine maddi külfet getireceğini ve akademide kendilerine verilecek ücretin yetersiz kalacağını düşünmektedirler. Akademilerin tüm illerde açılmaması bu külfetin oluşmasındaki sebeplerden biri olarak görünmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri ile benzer şekilde hazırlık eğitimi ile ilgili süreç ilk aşamada net olmadığı için Türk Eğitim Derneği (TEDMEM) (2024) tarafından hazırlanan değerlendirme raporunda da hazırlık eğitimine katılacak adaylara verilecek mali destekle konaklama, ulaşım, yemek gibi ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağının öngörülmediği vurgulanmıştır. Karataş (2024) da hazırlık eğitimini fiilen imkânsız görmüş ve her yıl yaklaşık 10-20 bin öğretmen adayını eğitimden geçirmek için akademinin organize olmada zorluklar yaşayabileceğini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri, hazırlık eğitiminin belirsizliklerle dolu yapısının ve getirdiği ekonomik külfetin mesleğe

yönelik motivasyonlarını gölgelediğini göstermektedir. Ancak sonraki süreçte akademi ve hazırlık eğitimi ile ilgili süreçlerin netleştiği ve başlangıçtaki kafa karışıklığının büyük ölçüde giderildiği söylenebilir. Eğitim-Bir-Sen (2025) tarafından yayınlanan Millî Eğitim Akademisinin kurumsal rolü adlı raporda ise hizmet öncesi eğitimin işlevsizliğine ve öğretmenlik mesleğine hazırlık süreçlerinin yetersizliğine vurgu yapılmakta ve lisans eğitiminin ardından Millî Eğitim Akademisi bünyesinde sunulacak mesleğe hazırlık programlarının, öğretmenlik yeterliklerini kazandırma işlevi açısından önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Öğretim elemanlarının hazırlık eğitimi ile ilgili özellikle içeriğe ve sürece ilişkin önerilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle eğitim fakülteleri programlarının uygulama erken yıllara alınacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve hazırlık eğitiminin eğitim fakültesi mezunları dışındakilere verilmesi gerektiği önerisi en çok dile getirilen öneriler arasında yer almaktadır. Ayrıca öneri olarak belirsizliklerin giderilmesi, öğretmen adaylarına yapılacak olan ödemelerin netleştirilmesi, öğretmen adaylarını rahatlatacak açıklamaların yapılması, verilecek eğitimlerin üniversitelerle iş birliği içerisinde ve profesyonel bir şekilde yürütülmesi ve süreçle ilgili geribildirimlerin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının önerilerinin de kanuna ilişkin değerlendirmeleri ile paralel olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının da hazırlık eğitimi sürecine ilişkin birçok öneride bulundukları görülmektedir. Hazırlık eğitiminin kaldırılması ve hazırlık eğitiminin eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere verilmesi öğretmen adaylarının araştırmada en fazla dile getirdiği önerilerdendir. Öğretmen adayları kendilerinin öğretmen olabilmek için gerekli olan tüm eğitimleri aldıklarını, hazırlık eğitiminin eğitim fakültesi mezunu dışındaki adaylar için daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ayrıca hazırlık eğitiminin lisans eğitimine entegre edilmesi önerisini de sunmuşlardır. Hazırlık eğitiminin eğitim fakültelerine entegre edilmesi öğretmen adaylarının akademiye girişte yaşayacakları stresi, maddi külfeti azaltma ve devlet kaynaklarında tasarrufu sağlama noktasında faydalı olabilecektir. Öğretmen adaylarının değerlendirmeleri, hazırlık eğitiminin mevcut haliyle sürdürülebilir bulunmadığını; bu nedenle sürecin kaldırılması, yalnızca eğitim fakültesi mezunu olmayanlara yönlendirilmesi ya da öğretmenlik programlarına entegre edilmesi gerektiğine dair önerilerin öne çıktığını göstermektedir.

Öğretim elemanlarının kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde özellikle içerik ve süre kategorilerinde toplandığı söylenebilir. Uygulamanın sadece kıdeme dayalı olmasının uygun olmadığı görüşünün öne çıktığı, doğru tasarlanmamış bir uygulama olarak değerlendirilen kariyer basamakları uygulamasında yer alan 10 yıllık sürenin öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları kariyer basamaklarında sadece yıl ve maaş artışı gibi nicelikler üzerinde durulduğunu, projelerin, akademik çalışmaların ve bireysel çalışmaların dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun da öğretmenlerin mesleki gelişimine bir katkısının olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının kariyer basamakları uygulamasına yönelik hem olumlu hem de olumsuz algılarının olduğu göze çarpmaktadır. Kariyer basamaklarına ihtiyaç olması ve öğretmen niteliğini arttırması araştırmanın olumlu sonuçları olarak karşımıza çıkmaktadır. Kariyer basamaklarına ihtiyaç olmaması ve öğretmenleri ayrıştırması ise araştırmanın olumsuz sonuçları olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının kariyer basamakları uygulamasına yönelik bir kafa karışıklığı içinde oldukları aşikardır. Kariyer basamakları uygulamasının mesleki gelişimi sağlama noktasında önemli katkısının olduğunu düşünen öğretmen adayları olduğu kadar uygulamanın öğretmenleri ayrıştırdığını, tüm öğretmenlerin eşit olduğunu ve kademelere ihtiyaç olmadığını belirten öğretmen adayları da bulunmaktadır. Araştırmada dikkat çeken sonuçlardan biri de hizmet süresi

şartının gerekli olmasıdır. Öğretmen adayları mesleki gelişimi sağlamada tecrübenin de önemli bir etkisinin olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının değerlendirmeleri, kariyer basamakları uygulamasının mesleki gelişime katkı sağladığı düşüncesiyle bazı olumlu algılar oluşturduğu ancak aynı zamanda öğretmenler arasında ayrımcılık yaratabileceği ve tüm öğretmenlerin eşit olduğu yönündeki algılar nedeniyle önemli bir kafa karışıklığına yol açtığını göstermektedir.

Öğretim elemanlarının kariyer basamakları uygulamasına ilişkin önerilerinin de uygulamaya ilişkin görüşleri ile paralel bir biçimde içeriğe yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları uygulamanın gelişim odaklı ve performansa dayalı olması, yıl kriterinden ziyade eğitimin öncelenmesi ve öğretmenlerin meslekleri boyunca kendilerine ve eğitim paydaşlarına yapacakları her türlü katkının değerlendirmeye alınması gerektiğini önermişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarının önerileri incelendiğinde ise kariyer basamaklarında yükselmede öğretmenin performansının etkili olması önerisi en fazla dile getirilen öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adayları hizmet süresi şartını ve uzman öğretmenlik eğitimi programını tamamlamak yerine öğretmenlerin performansa dayalı olarak gerçekleştirdikleri araştırma ve çalışmalarla kademelerde yükselmelerinin sağlanmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Bu öneriye paralel olarak lisansüstü eğitimin hizmet süresi şartını kaldırması önerisinde de bulunmuşlardır. Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmek için 10 yıl beklemelerine gerek olmadığı ifade edilmiştir. Kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlere verilen ücretlerin iyileştirilmesi önerisi öğretmen adaylarının araştırmada sunduğu bir diğer öneridir. Öğretmen adayları kariyer basamaklarında verilen ücretlerin öğretmenlerin maaşları arasında çok belirgin bir fark oluşturmadığını düşünmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Orhan (2024) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da kariyer basamaklarında sürenin kısa olması gerektiği ve lisansüstü eğitimlerin yanı sıra mesleki çalışma ve projelerin de değerlendirmeye alınması gerektiği vurgulanmıştır. Yılan ve Yılan (2024) tarafından yapılan araştırmada da kariyer planlamasının 10 yıldan daha az olması ve öğretmenliğin prestijini artırması açısından daha kapsamlı olması gerektiği belirtilmiştir. Özetle, öğretim elemanları ve öğretmen adayları, kariyer basamaklarında yükselmenin performans ve mesleki çalışmalara dayandırılmasını, lisansüstü eğitimde süre şartının esnetilmesini ve maaşların iyileştirilmesini talep etmektedir. Bu sonuçların alan yazınındaki diğer araştırmalarla da örtüştüğü söylenebilir.

İlgili alan yazını tarandığında Polat ve diğerleri (2024) ile Aksoy ve Taşkın (2023) tarafından yapılan çalışmalarda da kariyer basamaklarına ilişkin düzenlemenin öğretmenler tarafından olumsuz ve yetersiz olarak değerlendirildiği sonucu dikkat çekmektedir. Düzenlemenin öğretmenleri ayrımcılığa ve eşitsizliğe ittiği, bunun yerine kıdeme dayalı ve eğitim düzeyini dikkate alan bir düzenlemenin daha adil olacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kıdem süresinin uzun olmasının da öğretmenler tarafından olumsuz karşılandığı belirtilmiştir. Demir ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırmada da kanunun mesleğin statüsünü geliştirme bağlamında yetersiz kaldığı, öğretmenler arasında bir ayrışma yaşattığı sonucu ortaya çıkmıştır. Arabacı ve diğerleri (2023) tarafından yöneticilerle yapılan araştırmada da düzenlemenin öğretmenler, yöneticiler ve veliler arasında çatışmalara ve ayrımcılığa neden olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Aslan (2024), Bakırcı ve diğerleri (2023), Ulusoy ve diğerleri (2024) ile Kalkanlı ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırmalarda da kariyer basamakları uygulamasının okul içi iletişimi ve öğretmenler arası güveni olumsuz etkileyeceği ve öğretmenleri kutuplaştıracağı ve ayrıştırıcı özelliği bulunduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Altunkaynak (2023) ile Erdoğan ve Elma (2023) tarafından yapılan araştırmalarda kariyer basamakları ile gelen ücret artışının mesleğin saygınlığını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ulusoy ve diğerleri (2024) ile Bilir Koca ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya çıkan uzman ve başöğretmenlik için sürenin daha kısa olması ve öğretmenlerin yaptığı akademik

çalışmaların ve projelerin de kariyer basamaklarına dahil edilerek çok yönlü bir değerlendirme sistemi kullanılması sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Kaplan ve Aslan (2023) tarafından yapılan araştırmada da kariyer basamakları uygulamasında lisansüstü eğitimlerin ve yüz yüze yapılacak hizmet içi eğitimlerin daha faydalı olacağı vurgulanmıştır. Ancak alan yazınında öğretmenlik kariyer basamaklarının öğretmenlerin performansına ve mesleki gelişimine olumlu yansıyacağını belirten araştırmalar (Bilir Koca vd., 2024; Çiftçi vd., 2023; İmzaoğlu, 2023) da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda kanunun öğretmenlerin performanslarına ve mesleki gelişimine olumlu katkılarının olacağı, özlük haklarında bir iyileşme sağlayacağı belirtilmiştir. Keskin ve Gedik (2024) tarafından yapılan araştırmada ise kariyer basamakları uygulamasının yöneticiler tarafından olumlu karşılanırken öğretmenler tarafından olumsuz olarak karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Orhan (2024) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler kariyer basamakları uygulamasını gerekli görmüş ancak uygulamanın olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamadaki sürenin kısa olması, sunulan hizmet içi eğitimlerin yüz yüze ve branşlara göre yapılandırılması, lisansüstü eğitimin ve yapılan diğer mesleki çalışma ve projelerin de değerlendirmeye alınması gerektiği öğretmenlerce vurgulanmıştır.

ÖMK'nin lisansüstü eğitime etkilerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin kariyer basamaklarının sadece hizmet süresi ile sınırlandırılması ve lisansüstü eğitime kanunda yer verilmemesi nedeniyle çoğunlukla olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kanunun lisansüstü eğitime etkilerine yönelik hem olumlu hem de olumsuz algılarının olduğu görülmektedir. Kanunun atanmayı zorlaştırmasıyla öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelmesi araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adayları atanamayan öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelebileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca akademide okumaktansa aynı sürede yüksek lisans yapıp uzmanlaşmanın daha mantıklı bir seçenek olacağını düşünmektedirler. Kanunun lisansüstü eğitimi teşvik etmemesi ve lisansüstü eğitime yönelik bir etkisinin olmaması araştırmanın diğer sonuçları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı öğretmen adayları kanunla birlikte lisansüstü eğitimin değersizleştiğini belirtirken bazı öğretmen adayları da kanunun lisansüstü eğitimi etkilemediğini belirtmişlerdir. Kanunun lisansüstü eğitime etkisi noktasında öğretmen adaylarının arasında bir görüş birliğinin bulunmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının kanunla birlikte gelecekleriyle ilgili yaşadığı kaygılar lisansüstüne yönelik farklı görüşlere sahip olmalarına sebep olabilir. Dönmez (2024) de bu durumla ilgili olarak özellikle eğitimin farklı alanlarına yönelik uzman yetiştiren Eğitim Bilimleri Enstitülerinin kanundan olumsuz etkileneceğini belirtmiştir. Çünkü lisansüstü eğitimin öğretmenlere gerek statü gerekse de ekonomik anlamda bir getirisi olmayacaktır. Bilir-Koca ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırmada da kariyer basamakları uygulamasının lisansüstü eğitime yönelik motivasyonu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte akademi sürecinde özellikle alan odaklı programların bu durumdan olumlu olarak etkilenebileceğine yönelik görüşler de bulunmaktadır. Özetle, bu araştırmanın öğretim elemanları görüşlerinden ortaya çıkan sonuçları ile alan yazınındaki araştırmaların örtüştüğü görülmektedir. Ancak bu konuda öğretmen adayları arasında görüş birliğinin oluşmadığı, kanunun atanmayı zorlaştırıcı etkisi nedeniyle bazı adayları lisansüstü eğitime yönlendireceği, kanunun lisansüstü eğitimi teşvik edici bir rol oynamaması ve lisansüstü eğitimin değerini azaltması ve öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygılarının lisansüstü eğitim algısını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

MEA'nın görev ve işleyişine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının özellikle akademinin işlevini sorguladıkları ve belirsizlikler nedeniyle akademiye şüphe ile yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sonraki süreçlerde akademi, işleyişi ve akademide görev alacak personel ile ilgili süreçler netleşmiştir.

Akademide görev alacak eğitim personeli konusunda da öğretim elemanları hem kendilerinin hem de MEB'in uzman kadrosunda bulunan kıdemli öğretmenlerin bu süreçte yer alacağını ancak burada yeterlik ve liyakat olup olmayacağı konusunda endişelerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı dönemde akademide görev alacak personel ile ilgili süreçlerin belirsizliği de öğretim elemanlarının akademide görev alacak kişilere yönelik şüphe ile yaklaşmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Ancak ilerleyen süreçte akademide görev alacak kişilerle ilgili süreçlerin de netleştiği görülmektedir. Öğretim elemanları MEA'ya ilişkin öneriler çerçevesinde ise akademiye ihtiyaç olmadığını, akademi olacaksa sürenin kısaltılması, kıdem yerine liyakat temelli olması, akademinin işlevlerinin ve görevlerinin yeniden ele alınması, akademinin görevinin öğretmen yetiştirme değil öğretmen geliştirme olması ve MEA yerine Millî Eğitim Üniversitesi kurularak burada lisansüstü eğitim verilmesi gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Karataş (2024) ÖMK'yi özü itibariyle MEA kuruluş kanunu olarak nitelemekte ve bürokratik ve merkeziyetçi bir yapı olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla mevcut bürokratik merkeziyetçi yapılarda olduğu gibi akademinin de hantal, politik etkiye açık ve verimsiz bir kurum olarak işlev göreceğini vurgulamıştır. Dönmez (2024) öğretmen ve yönetici geliştirme süreçlerinde yetiştiren kurum olarak üniversitelerle istihdam eden kurum olan MEB arasında tatmin eden bir uzlaşma olmadığını belirterek bu sürecin içinden çıkılmaz bir hale geldiğini belirtmiştir. Aynı araştırmada üniversiteler ve eğitim fakülteleri yok sayılarak MEB'in akademi kurması ve öğretmen yetiştirmeye kalkışması da bu uzlaşma eksikliğinin somut bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. TEDMEM (2024) tarafından hazırlanan değerlendirme raporunda da MEA'nın eğitim fakültelerine benzer bir rol üstlenmesinin rol karmaşası ve çok başlılık gibi sorunları beraberinde getirebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca ilgili raporda farklı kurumlar bünyesinde de akademilerin olduğu ancak bu akademilerin yeniden yetiştirme iddiasında olmadığı vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir şekilde ilgili raporda akademinin işleyişi ile ilgili çok fazla belirsizliğin olduğu, bu durumun birçok ilave maliyet getireceği vurgulanmış ve MEA kurulmasına ihtiyaç duyulmasının MEB ile YÖK arasındaki koordinasyon eksikliğinin en büyük göstergesi olduğu belirtilmiştir. Ancak Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından yayınlanan raporda ise akademinin kurulması eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve sürdürülebilir eğitim reformlarını gerçekleştirebilmek adına önemli bir potansiyel olarak değerlendirilmiştir (Polat, 2024). Benzer şekilde Eğitim-Bir-Sen (2025) tarafından hazırlanan raporda Millî Eğitim Akademisinin kuruluşu yerinde bir adım olarak değerlendirilmiş ve öğretmen niteliğini yükseltme noktasında işlevsel bir rol üstleneceği belirtilmiştir. Alan yazınındaki araştırma sonuçları ve bu çalışmanın sonuçları çerçevesinde MEA'ların işlevlerinin ve içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde çalışmanın yapıldığı zaman diliminde ÖMK ve MEA'nın görev ve işleyişi ile ilgili süreçlerdeki belirsizlikler nedeniyle görüşlerin farklılaştığı düşünülmektedir. Bu belirsizlikleri giderecek olan yönetmeliklerin çıkarılması ile bu kuşkuların büyük ölçüde ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Uygulama sürecinin başlaması ile birlikte bazı değerlendirmelerin daha gerçekçi yapılacağı düşünülmektedir. Ancak yine de araştırma sonuçları çerçevesinde kanunun eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından genel anlamda olumsuz olarak değerlendirildiği, kanunun eğitim fakültelerini değersizleştirdiği ve işlevini yerine getirmeyen bir kurum olarak yansıttığı düşünülmektedir. Kariyer basamaklarına yönelik ise olumlu bir yaklaşım bulunmakla birlikte burada mesleki gelişime yönelik kriterlerin bulunmaması, sadece 10 yıl bir sürenin kriter olarak belirtilmesi bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Akademinin öğretmeni geliştirme işlevinden ziyade öğretmen yetiştirme sürecine yönelmesi özellikle öğretim elemanları tarafından olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Kanunun lisansüstü eğitime yansımaları konusunda ise öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerinin farklılaştığı

görülmektedir. Öğretim elemanları kanunda lisansüstü eğitimi teşvik eden bir durum olmadığı için bu durumun lisansüstü eğitime yansımalarının olumsuz olacağını düşünürken öğretmen adayları ise atanamayan veya akademiye giremeyen öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelebileceğini düşünmektedirler.

Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- ÖMK öğretmen gelişimini esas alacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Kariyer basamakları sadece yıl esasına dayalı olmamalı, gelişim odaklı olmalıdır. Lisansüstü eğitim, mesleki gelişime yönelik çalışmalar, projeler, sosyal faaliyetler de teşvik edici olarak kariyer basamaklarında yer alabilir.
- MEA öğretmenlik mesleğine hazırlayan bir kurum olarak değil, öğretmen ve yönetici gelişimine yönelik bir kurum olarak yeniden düzenlenebilir. Bu doğrultuda akademinin görevleri arasında yer alan "Öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi programlarını hazırlamak ve uygulamak" misyonu yeniden değerlendirilmelidir.
- MEA'da yer alan hazırlık eğitimi eğitim fakültesi mezunları dışındakilere pedagojik formasyon yerine düzenlenecek şekilde revize edilebilir.
- Akademi ile iş birliği içinde eğitim fakültelerinin eğitim programları güncellenerek öğrenim görülecek süre kısaltılabilir.
- Hazırlık eğitimleri ile ilgili merkezlerin sayısı artırılabilir ve adaylara yönelik konaklama imkanları artırılabilir.
- Hazırlık eğitiminde adaylara verilecek ücretlerde iyileştirmelere gidilebilir.
- Hazırlık eğitimlerinde eğitim fakültesi mezunları dışındaki mezunlara öğretmenlik meslek bilgisi dersleri de eklenmelidir.
- Öğretmen yetiştirme programları YÖK ve MEB iş birliğinde uygulamayı ön plana çıkaracak şekilde yeniden düzenlenebilir.
- ÖMK'ye yönelik yapılan çalışmaların çoğu öğretmenler ve yöneticiler ile yürütülmüştür. Kanuna yönelik diğer paydaşlarla çalışmalar yürütülebilir.

Extended Summary

Introduction

Teachers and the teaching profession are among the most important elements in the education of future generations. The role of the teacher is very important in the educational process. The mission attributed to the teaching profession may differ according to the current era. According to the needs of individuals and societies, the meanings attributed to education, teaching, learning, teaching and the teaching profession also differ (Gür & Coşkun, 2020; Tosuntaş, 2020). The role of the teacher, which in the past was seen only as a transmitter of knowledge, is affected by this process of change. Today, teachers should have competencies in many fields such as social, cultural, academic, economic and technological fields. The National Education Basic Law No. 1739, which was enacted in Turkey in 1973, defined the teaching profession as "a specialized profession that performs education, training and related administrative functions of the State". Since then, many laws and regulations have been enacted to regulate the teaching profession.

One of these regulations is the Teaching Profession Law. The Teaching Profession Law regulates the selection, training, appointment, rights, duties and responsibilities, rewards and

punishments, career progression of teachers, and the establishment, duties, organizational structure and personnel of the National Education Academy.It is expected that the functions of the faculties of education will change with the enactment of this law. It is believed that the perspectives and opinions of faculty members, who provide services related to teacher education during this process, and teacher candidates, who receive services related to teacher education, are important in this regard. The aim of this study is to reveal the views of pre-service teachers and education faculty instructors on the effects of the new Teaching Profession Law on preparatory education, career ladder, the establishment and duties of the National Education Academy and the effects of the law on postgraduate education.

Methodology

The case study model, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group consisted of 113 pre-service teachers enrolled in different departments of a faculty of education and 16 faculty members working in the same institution. Criterion sampling, a purposive sampling strategy, was employed to ensure that participants had direct experience or relevant knowledge of the issues under investigation. For faculty members, the criterion was teaching courses related to teaching profession knowledge, while for students it was having taken or currently taking courses related to the Turkish education system or school administration.

Data were collected through semi-structured interview forms developed by the researchers. Separate interview forms were prepared for pre-service teachers and faculty members, covering themes such as perceptions of the Teaching Profession Law, preparatory education, career ladder regulations, the role and functioning of the National Education Academy, and the law's implications for postgraduate education. The interview forms were reviewed by experts in educational administration and qualitative research, piloted with a small group of participants, and revised accordingly to enhance clarity and relevance.

Findings

It was observed that the opinions of the instructors regarding the Teaching Profession Law were generally negative, but some instructors had positive opinions, while some instructors were undecided about their opinions and stated that whether the process was positive or not should be decided in the process. The pre-service teachers stated that the Teaching Profession Law devalued the faculties of education, decreased the prospects of pre-service teachers for the future, made it difficult to become a teacher, deemed pre-service teachers inadequate, was enacted to distract pre-service teachers, its content was unclear, alienated pre-service teachers from their profession, discredited the teaching profession, brought extra costs to pre-service teachers, stakeholders were not consulted before the law was enacted and its justifications were not explained.

In the study, it is seen that the majority of the instructors have negative opinions about preparatory education. Especially "the uncertainty of the process" stands out as the most frequently expressed opinion. Pre-service teachers, on the other hand, stated that the duration of the preparatory education is long, its content is uncertain, its success criteria are challenging, it will prolong the appointment process, it will decrease their motivation, it will not increase the quality of the teacher, it will stress them, it will bring financial burden to them, there is no need for preparatory education, and the fee to be paid to pre-service teachers in preparatory education will not be sufficient.

The instructors mostly expressed the view that "seniority-based career application is inappropriate" regarding the career ladder application. In addition to this, the views that "the career ladder practice is not designed correctly" and "10 years will negatively affect teacher motivation" are among the prominent views. Pre-service teachers, on the other hand, stated that the career ladder

practice separates teachers, has no incentive, differentiates teachers from each other only in terms of salary, the length of service requirement is long, there should be no salary difference between teachers, and the length of service requirement is unnecessary.

The view that "career ladder implementation should be development-oriented" is the most common view expressed by the academic staff. In support of this view, the view that "education criterion should be at the forefront rather than the year criterion in the career ladder application" is also among the prominent views. Pre-service teachers, on the other hand, made suggestions such as the teacher's performance should be effective in promotion in the career ladder application, exams should be held or stakeholder opinions should be effective, the career ladder application should be abolished, the length of service requirement should be shortened or abolished, postgraduate education should eliminate the length of service requirement, and the salary given to teachers who are promoted in the career ladder should be improved.

When the opinions of the instructor regarding the National Education Academy are analyzed, the most frequently expressed opinions are "it is unclear which trainings will be provided by whom" and "the Academy is unnecessary, a complete fiasco". In addition, the view that "with the establishment of the Academy, faculties of education have become dysfunctional" is also among the prominent views. When the opinions of the instructors regarding the educational staff to be employed in the National Education Academy are analyzed, it is seen that the opinion that "the Academy will be staffed by the expert staff of the Ministry of National Education, academics and experienced teachers" stands out.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

Within the framework of the research results, it is thought that the new law is evaluated negatively by the faculty of education instructors and pre-service teachers and that the law devalues the faculties of education and reflects them as an institution that does not fulfill its function. Although there is a positive approach towards career ladder, the lack of criteria for professional development and the fact that only a period of 10 years is specified as a criterion stand out as a deficiency. The academy's focus on preparing teaching profession rather than teacher development is evaluated negatively, especially by the academic staff. Regarding the reflections of the newly enacted Teaching Profession Law on postgraduate education, it is seen that the opinions of instructors and pre-service teachers differ. While the instructors think that the reflections of this situation on postgraduate education will be negative since there is no incentive for postgraduate education in the law, prospective teachers think that prospective teachers who cannot be appointed or who cannot enter the academy may turn to postgraduate education. Career steps should not be based only on years, but should be development-oriented. Postgraduate education, professional development studies, projects, social activities can also be included in the career ladder as incentives. The academy can be reorganized not as an institution for preparing for teaching profession, but as an institution for teacher and administrator development.

Yazar Katkıları: Çalışmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %50 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın etik izni Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulunun 14.11.2024 tarihli ve 16/07 sayılı kararı ile alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Akın, U., & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu: Ama nasıl?. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 1-27. https://doi.org/10.34056/aujef.1232402

Aksoy, G., & Taşkın, G. (2023). Öğretmenler Öğretmenlik Meslek Kanunu kariyer basamakları düzenlemesi hakkında ne düşünüyor?, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 1301-1323. https://doi.org/10.17679/inuefd.1198580

Altunkaynak, M. (2023). Öğretmenler Öğretmenlik Meslek Kanunu'yla tanımlanmış uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik hakkında ne düşünüyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 1438-1457. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1221851

Arabacı, İ., Güzelgörür, F., Sever Çevik, R., Kelepçe, O., & Sever, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 15*, 374-391. https://doi.org/10.21733/ibad.1357721

Arslan, K., & Taş, B. (2023). Uzman öğretmenlik eğitimleri hakkında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 137-149. https://doi.org/10.60107/maunef.1296486

Aslan, H. (2024). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Bakırcı, H., Özkan, Y., & Özdemir, C. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *E-International Journal of Educational Research, 14*(4), 325-343. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1302529

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey and Company.

Bilir Koca, B., Çoruk, A., Çağatay, Ş. M., & Öztürk Çalıkoğlu, H. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi, 3*(2), 46-59.

Bozkurt, E., & Kutlu, H. (2021). Öğretmenlik mesleğinin imajı: Toplumsal algı, mesleğin doğası, saygınlık ve gelecekteki durumuna ilişkin deneyimler. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 114-142. https://izlik.org/JA45FB47PN

Bursalıoğlu, Z. (2024). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* (23. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri.* Siyasal Kitabevi.

Çiftçi, S., Ayten, M., Ayten, K., & İçil, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kariyer basamakları hakkındaki görüşleri. *Journal of History School, 67,* 3828-3854. https://doi.org/10.29228/joh.70386

Darling Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 166–173. https://doi.org/10.1177/0022487100051003002

Demir, A. M., Sezgin, F., & Çalık, T. (2024). Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün geliştirilmesi bağlamında Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 5*(1), 135-150. https://doi.org/10.69643/kaped.1445191

Demir, F. B., Ulukaya-Öteleş, Ü., Zırhlı, K., & Şahin, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 144-162. http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.216

Dönmez, B. (2024). Okul yönetiminin güçlendirilmesi bağlamında Öğretmenlik Mesleği Kanunu ve etkisiz eleman olarak üniversiteler. *Okul Yönetimi Dergisi, 4*(2), 101-105. https://izlik.org/JA84NX25FD

Dönmez, B., & Köklücan, İ. (2025). Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun eğitim fakültelerine yansıma biçimlerine ilişkin bir değerlendirme. *Baskent University Journal of Education, 12*(Özel Sayı), 271-287. https://izlik.org/JA23AW54DT

Eğitim-Bir-Sen (2025). *Millî Eğitim Akademisinin kurumsal rolü: Öğretmenlik mesleğinde niteliksel dönüşüm, stratejik sınırlar ve yapısal gerilimler üzerine bir değerlendirme*. EBSAM.

Engida, M.A., Iyasu, A.S., & Fentie, Y.M. (2024). Impact of teaching quality on student achievement: Student evidence. *Frontiers Education, 9*, Makale 1367317. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1367317

Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş.* Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, S., & Elma, C. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9*(75). 4466-4480. http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71190

Genç, Y., & Balyer, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Education, 18*(1), 97-121. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.66432

Göker, S., D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim, 46* (213), 177-196. https://izlik.org/JA67RY39EK

Gür, T., & Coşkun, İ. (2020). Turkish language and elementary school teachers' participation and perspectives in scientific research: A Critical discourse analysis. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 5*(10), 1835-1861. http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.266

Güven, S., & Kırat, E. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17*(2), 79-104. https://doi.org/10.17244/eku.995986

İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları ve yükselme kriterleri hakkında öğretmen görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal, 9*(108), 5823-5832. http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68312

Kalkanlı, D., Metin, Ö., Ayaz, M., Okul Kaya, S., Özdemir, T., & Damla, E. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 10*(41), 9-20. https://doi.org/10.5281/zenodo.11253269

Kaplan, F., & Aslan, H. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 134-158. https://doi.org/10.31798/ses.1378127

Karataş, İ. H. (2024). Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisinin kurulmasına dair. *Okul Yönetimi (SAJ), 4*(1), 1-10. https://izlik.org/JA98FP76YY

Karataş, İ. H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Millî Eğitim Akademisi eğitim fakültelerinin sonunu mu getirdi? *Alanyazın, 6*(1), 1-7. https://izlik.org/JA72JY92FT

Keskin, C., & Gedik, Ş. (2024). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 59*, 689-708. https://doi.org/10.53444/deubefd.1399087

Köse, A., & Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mesleki imaj bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 357- 377. https://doi.org/10.33437/ksusbd.1286748

Kraft, M. A. & Lyon, M. A. (2024). The rise and fall of the teaching profession: Prestige, interest, preparation, and satisfaction over the last half century. *American Educational Research Journal, 61*(6), 1192–1236. https://doi.org/10.3102/00028312241276856

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024, 18 Ekim). Öğretmenlik Meslek Kanunu. *Resmî Gazete.* (Sayı: 32696).

Millî Eğitim Bakanlığı (2025, 19 Mart). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği. *Resmî Gazete.* (Sayı: 32846).

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage Publications.

Orhan, M. (2024). Öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *Journal of History School, 72,* 2475-2501. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.73679

Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi, 11*(2), 53-67. https://izlik.org/JA46SY59MW

Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin millî eğitim akademisi ile ilgili görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 12-29. https://izlik.org/JA99MH44PZ

Polat, S., Bozkurt, E., & Karabatak, S. (2024, 2-3 Kasım). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* [Bildiri sunumu]. III. International Fırat Scientific Research Congress, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Polat, M. (2024). Millî Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü. Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) Politika Notları. İlke Yayınları. https://ilke.org.tr/files/netstk/50/web/115/4781/dosyalar/pn_60.pdf

Rüzgar, M. E., Boyraz, S., & Dilekli, Y. (2025). Teaching career ladders: Legal regulation and applications from the perspective of educators. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 14*(1), 55-73. https://doi.org/10.14686/buefad.1340271

Sağlam, M., & Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 317-328. https://izlik.org/JA65AD56LJ

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 235-250. https://izlik.org/JA72GZ36SX

Türk Eğitim Derneği Memleket İçin Eğitim Dergisi (2024, 23 Şubat). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu teklifine ilişkin görüş ve değerlendirmeler.* TEDMEM. https://tedmem.org/storage/writes/July2024/a7hHRyAZQKq6dKR8mY8v.pdf

Thomas Dotta, L., Rodrigues, S., Joana, L., & Carvalho, M. J. (2025). The attractiveness of the teaching profession: A integrative literature review. *Frontiers in Education. 9*, Makale 1380942. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380942

Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences, 4*(1), 53-61. https://doi.org/10.31805/acjes.746234

Türk Dil Kurumu (TDK). (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/

Ulusoy, K., İşçi, T. G., & Erkuş, B. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 13*(1), 335-348. https://doi.org/10.7884/teke.1385561

Üstün, A., & Aydın, M. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin okul yönetici görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 8*(62), 1389-1396. http://dx.doi.org/10.29228/smryj.63770

Yılan, R., & Yılan, M. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(69), 269-293. http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.75102

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2025). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisine yönelik görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(21), 522–540. https://doi.org/10.57135/jier.1731971

Ahlaki Duygular Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tuğba ÇANDIR KABAYEL[1], Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK[2]

1 Bilim Uzmanı, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı,
candirtugba@gmail.com.
ORCID: 0000-0003-3701-5866

2 Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim,
dilekogretir@gmail.com.
ORCID: 0000-0002-6380-4757

Atıf: "Çandır Kabayel, T., & Öğretir Özçelik, A. D. (2026). Ahlaki duygular anketi'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Millî Eğitim, 55*(251), 1475-1492. DOI: 10.37669/milliegitim.1540840"

Gönderilme Tarihi: : 29.08.2024
Kabul Tarihi: 01.06.2026
DOI: 10.37669/milliegitim.1540840

Anahtar Kelimeler:
erken çocukluk dönemi, ahlaki duygular, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik

Öz

Suçluluk, gurur, utanç gibi ahlaki duygular erken çocukluk döneminde çocukların sosyal-duygusal gelişiminde önemli bir role sahiptir. Bu duygular çocukların sosyal davranışlarını düzenler ve ahlaki standartlara uygun hareket etmelerini sağlar. Bu çalışmada çocukların ahlaki duygularına ilişkin davranışsal tepkilerini ebeveyn raporlarına dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan Ahlaki Duygular Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 355 ebeveynden elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA sonuçları, üç faktörlü yapının (utanç, suçluluk ve gurur) kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/SD = 1.31$; RMSEA = .030; CFI = .934; TLI = .923; SRMR = .060). Faktör yükleri .30 ile .66 arasında değişmektedir. AVE değerleri yakınsak geçerliğin sınırlı düzeyde kaldığını gösterirken, HTMT bulguları ayırt edici geçerliğin sağlandığını göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's α ve McDonald's ω katsayıları ile incelenmiş; utanç ve suçluluk alt boyutlarının kabul edilebilir, gurur alt boyutunun ise araştırma amaçlı kullanımlar için tolere edilebilir düzeyde güvenirlik sağladığı belirlenmiştir. Bulgular, Ahlaki Duygular Ölçeği'nin Türkçe formunun erken çocukluk dönemindeki çocukların ahlaki duygularını ebeveyn raporları aracılığıyla değerlendirmede kullanılabileceğine işaret etmekle birlikte, bazı psikometrik sınırlılıkların varlığı nedeniyle araştırma amaçlı kullanımlarda temkinli bir şekilde ele alınmasının uygun olacağını göstermektedir.

Adaptation Study Of The 'Moral Emotional Questionnaire' Into Turkish

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
early childhood, moral emotions, scale adaptation, validity, reliability

Abstract

Moral emotions such as guilt, pride, and shame play an important role in the socio-emotional development of children during early childhood. These emotions regulate children's social behaviors and support their ability to act in accordance with moral standards. This study aimed to adapt the Moral Emotions Scale, which assesses children's behavioral responses related to moral emotions based on parental reports, into Turkish culture. Data obtained from 355 parents were analyzed using confirmatory factor analysis (CFA). The CFA results indicated that the three-factor structure (shame, guilt, and pride) demonstrated an acceptable level of model fit ($\chi^2/df = 1.31$; RMSEA = .030; CFI = .934; TLI = .923; SRMR = .060). Factor loadings ranged from .30 to .66. AVE values indicate limited convergent validity, and HTMT findings show that discriminant validity is achieved. The internal consistency of the scale was examined using Cronbach's α and McDonald's ω coefficients; it was determined that the shame and guilt subdimensions provided acceptable reliability, and the pride subdimension provided tolerable reliability for research purposes. The findings suggest that the Turkish version of the Moral Emotions Scale can be used to assess children's moral emotions during early childhood through parental reports; however, due to certain psychometric limitations, it should be used with caution in research contexts.

Giriş

Yaşama adapte olmamızı sağlayan duygular, çocukların gelişim sürecinin önemli bir parçasıdır. Duyguların, çocukların sosyal ilişkilerinin şekillenmesinde çevrelerini araştırmalarında, benliklerini keşfetmelerinde rolü büyüktür (Halle, 2003; Stoica & Roco, 2013). Çocukların yeni hedeflere ulaşmaları için davranışlarını duygular harekete geçirmektedir (Campos vd., 2004). Goleman'a (1996) göre de duygular, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, hareketler eğilimidir. Genel olarak duygular, temel duygular ve ikincil duygular şeklinde kategorize edilmektedir. Mutluluk, üzüntü, öfke, korku, şaşırma gibi temel duygular evrenseldir ve çocukların yaşamlarının ilk yılında otomatik bir şekilde açığa çıkmaktadır (Campos vd., 1989). Temel duyguların yanı sıra suçluluk, utanç ve gurur gibi ikincil duygular; çocuklarda benlik farkındalığı gelişiminin ardından ortaya çıkmaktadır (Lewis vd., 1989). Benlik farkındalığının oluşumu, çocukların ayrı ve bağımsız bireyler olduklarını fark etmeleriyle birlikte genellikle yaşamın ikinci yılında gerçekleşmektedir. Bu dönemde çocuklar "ben", "kendim", "benim" gibi sözcükleri daha sık kullanmakta ve kendilerini nasıl algıladıklarına ilişkin ifadeler geliştirmektedirler (Lewis, 2014; Mascolo & Fischer, 2007). Benlik farkındalığına yönelik bu gelişmeler, çocukların yaşamlarının ikinci ve üçüncü yılları boyunca ikincil duyguların ilk deneyimleri için bir zemin oluşturmaktadır (Harter, 2019). İkincil duyguların oluşum sürecinde, çocuğun içinde bulunduğu durumu değerlendirmesi ve bu durumun benliğiyle ilişkisini yorumlaması belirleyici olmaktadır (Tangney & Dearing, 2003). Bu sebeple ikincil duygular, öz bilinç duyguları veya öz değerlendirme duyguları olarak da ifade edilmektedir.

Öz bilinç duygularının çocukların benlik gelişimleriyle ilişkili olmasının yanında ahlaki gelişimleriyle de ilişkilidir. Ahlak gelişimi, bireyin içinde bulunduğu toplumun veya grubun kültürel değerlerine, ahlaki kurallara dair davranışlarında ortaya çıkan değişimlere, doğru ve yanlış kavramlarına ilişkin algısına ve adalet anlayışına yönelik gelişimsel süreç olarak tanımlanabilir (Eisenberg, 2000). İkincil duyguların, bireyi toplum tarafından uygun görülen şekilde davranmaya yöneltmesi, bu duyguların ahlaki bir boyut kazanmasına neden olmaktadır (Beer vd., 2003; Tangney, 2001; 2002). Ayrıca bu duygular bireyin içinde yaşadığı topluma ve kültüre karşı duyarlı olmasını sağlamaktadır (Yang vd., 2010).

Ahlaki duygular, kişilerin kendi davranışlarını ahlaki olarak doğru veya yanlış şeklinde öz değerlendirme yapması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Mascolo & Fischer, 2007). Bu durum çocukların 2-3 yaşlarına ulaşıp öz farkındalık kazanmaları ve toplumsal kuralları anlama becerilerinin gelişmeye başlamasıyla birlikte ortaya çıkmaktadır (Ishikawa, 2010). Sonuç olarak, ortaya çıkan ahlaki duygular geçmiş davranışları geri alamasa da çocukların kendi davranışlarını düzeltmeye ve gelecekte ahlaki ihlallerden kaçınmalarına yönelik motivasyon sağlaması açısından önem taşımaktadır (Barrett, 1995; Tangney vd., 2007).

Ahlaki duygular tipik olarak suçluluk, utanç ve gurur duygularını içermektedir (Da Silva vd., 2022). Davranışların olumsuz değerlendirilmeleri sonucunda suçluluk ve utanç duyguları (Malti, 2016); olumlu öz değerlendirmeler sonucunda ise gurur duygusu ortaya çıkmaktadır (Tangney vd., 2007). Çocukluk boyunca çocukların bu duyguları deneyimlemesi, tanıması ve anlaması yaşla birlikte gelişim göstermektedir. Yeni yürümeye başlayan çocuklar yaramazlık yaptıklarını fark ettiklerinde suçluluk duymaya ve bir görevi yerine getirirken de memnuniyet göstererek ahlaki duyguları deneyimlemeye başlamaktadırlar (Lewis vd., 1989). Çocukların bu duyguları deneyimleyecek olanaklara sahip olması, ahlaki ihlallerin azaltılmasına katkı sağlamakta ve sosyal olarak takdir edilen eylemleri yapmaya teşvik etmektedir (Lewis & Ramsay, 2002).

Literatür incelendiğinde, suçluluk ve utanç duygusunun çalışmalarda beraber konu alındığı görülmektedir. Bu iki duygu her ne kadar birbiriyle karıştırılan ve ortak özelliklere sahip duygular gibi

görünse de davranışlar üzerindeki etkileri bakımından farklılıklar göstermektedir (Söylemez vd., 2018). Çünkü her ahlaki duygunun kendi işlevi ve buna karşılık gelen bir davranış modeli bulunmaktadır. Her iki duygunun da yaşanabilmesi için öncelikle çocukta belirli bir benlik farkındalığının oluşmuş olması gerekmektedir (Lewis, 2007). Genellikle yanlış bir davranışın ardından yaşanan pişmanlık, suçluluk duygusu ile ilişkilendirilmektedir (Malti, 2016). Utanç duygusu kişinin 'ben kötüyüm' şeklinde benliğine yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunmasına neden olmaktadır (Tangney & Dearing, 2002). Suçluluk duygusu ise bireyin benliğini değil, davranışını hedef alan "ben yanlış bir şey yaptım" şeklindeki değerlendirmeleri içermektedir (Tangney & Dearing, 2002). Başka bir ifadeyle, utanç duygusunu yaşayan birey olumsuz değerlendirmeleri benliğiyle ilişkilendirdiği için problemi çözmeye yönelik bilişsel ve davranışsal kaynaklarını kullanmakta zorlanabilirken; suçluluk duygusu yaşayan birey, olumsuzluğu davranışa atfettiği için çözüm üretmeye ve onarım davranışlarına yönelme eğilimi göstermektedir (Covert vd., 2003).

Benlik kavramı geliştikçe çocukların, suçlanmaya veya övülmeye karşı duyarlılıkları artmaktadır. Örneğin, bir çocuk annesinin en sevdiği vazoyu kırması sonucunda 'beceriksizim' gibi kendi kişisel özelliklerine yönelik değerlendirmede bulunarak utanç duygusu yaşayabilir. Buna karşılık, kendi davranışına yönelik 'ben kötü bir şey yaptım' şeklinde bir değerlendirmede bulunursa suçluluk duygusu deneyimlemektedir (Barrett, 1995; Lewis, 2014; Tangney vd., 2007). Utanç duygusu; bireyin kendisini değersiz, küçültmüş hissetmesine ve olumsuz durumu düzeltmeye çalışmak yerine saklanmak, kaçmak ve yok olmayı isteme arzusuna neden olmaktadır (Tangney vd., 1992). Suçluluk ise bireyin vicdan azabı, olumsuz durumu düzeltmek için eyleme geçmeye ve sorumluluk hissetmesine sebep olmaktadır (Saarni vd., 2006).

Utancın tam tersi olarak gurur; kişinin ideallerini ve hedeflerini karşıladığında veya aştığında yeteneği olarak gördüğü kişisel başarısıdır. Tracy ve Robins (2007b), başarının geliştirilmesinde gurur duygusunun etkili olduğunu belirtmişler ve gururun olumlu benliğin gelişmesine, başka kişiler tarafından kabul ve saygı görülmesini sağladığını savunmaktadırlar. Yaklaşık olarak 4 yaşındaki bir çocuk gururu tanımlayabilmekte olup bu duyguyu mutluluk ve şaşkınlık gibi temel duygulardan ayırt edilebilmektedir (Tracy vd., 2005). Gururu yaşayan bir çocukta, geniş bir tebessümün, geriye doğru çekilen omuzların ve göz temasının olduğu bir duruş gözlemlenmektedir (Tracy & Robins, 2007a). Bu duyguyu deneyimlemek, çocuğun ileriki yaşantısındaki sosyal etkileşimlerini ve ilişkilerini kolaylaştırabilmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde çocukların yaşadıkları ahlaki duygular, gelecek yaşantılarını ve benlik gelişimlerini etkilemesi açısından ayrıca önem taşımaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocukların ahlaki duyguları deneyimlenmesi, sosyal olayların sonuçlarını tahmin etmelerini sağlayabilmekte ve ahlaki davranışlarını düzenlenmesine olanak sağlamaktadır (Arsenio vd., 2006). Ahlaki duyguların sosyal bir yapı taşımaları, kültürü bu duygular açısından önemli hâle getirmekte ve kültürler arasında farklılıklara yol açabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, Türkiye'de ahlaki duygulara ilişkin çalışmalar bulunmakla birlikte, erken çocukluk dönemindeki çocukların suçluluk, utanç ve gurur duygularını ebeveyn raporlarına dayalı olarak değerlendiren ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada 'Ahlaki Duygular Ölçeği' adlı ölçme aracının Türk kültürüne uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle, çocukların gurur suçluluk ve utanç duygularını erken yaşlarda değerlendirme olanağının yaratılacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk dönemindeki (2–6 yaş) çocukların ahlaki duygularını ebeveyn raporları aracılığıyla değerlendirmek üzere geliştirilen Ahlaki Duygular Ölçeği'nin (ADÖ) Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin Türk örneklemindeki psikometrik özelliklerinin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de erken çocukluk eğitimi kapsamında hizmet veren özel ve devlet anaokulları ile kreşlere devam eden 2-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi aracılığıyla oluşturulmuştur. Veri toplama süreci kurum temelli yürütülmüş olup veriler ilgili eğitim kurumları aracılığıyla gönüllülük esasına dayalı olarak 359 ebeveynden elde edilmiştir.

Veri temizleme ve ön analiz işlemleri sonucunda eksik veri içeren formlar tespit edilmiş, bu kapsamda 4 katılımcı veri setinden çıkarılmış ve analizler 355 ebeveyn üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Değişken Düzeyleri	f	%
Ebeveyn	Anne	336	94.7
	Baba	19	5.3
Çocuğun devam ettiği kurum	Kreş	23	6.5
	Özel anaokulu	44	12.4
	Devlet anaokulu	288	81.1
Ebeveyn eğitim düzeyi	İlkokul	47	13.2
	Ortaokul	68	19.2
	Lise	100	28.2
	Ön lisans	30	8.5
	Lisans	79	22.3
	Lisansüstü	31	8.6
Genel Toplam		355	100
		$\bar{x}$	SS
Ebeveyn yaş (yıl)		33.00	5.98
Çocuğun yaşı (yıl)		4.56	0.96

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya toplam 355 ebeveyn katılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu anneler oluşturmaktadır (n=336, %94.7), babaların oranı ise %5.3'tür (n=19). Bu dağılım, veri setinin ağırlıklı olarak annelerden oluştuğunu göstermektedir. Çocukların devam ettikleri kurum türü incelendiğinde, en yüksek oranın devlet anaokuluna devam eden çocuklara ait olduğu görülmektedir (n=288, %81.1). Bunu sırasıyla özel anaokulu (n=44, %12.4) ve kreş (n=23, %6.5) izlemektedir. Bu dağılım, örneklemin ağırlıklı olarak devlet anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinden oluştuğunu göstermektedir. Bu bulgular, örneklemin büyük ölçüde devlet anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinden oluştuğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, en yüksek oranın lise mezunlarına ait olduğu belirlenmiştir (n=100, %28.2). Bunu lisans mezunları (n=79, %22.3) ve ortaokul mezunları (n=68, %19.2) takip etmektedir. İlkokul mezunları (n=47, %13.2), lisansüstü mezunlar (n=31, %8.6) ve ön lisans mezunları (n=30, %8.5) oranındadır. Bu dağılım, örneklemin heterojen bir eğitim yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Sürekli değişkenler açısından değerlendirildiğinde, ebeveynlerin yaş

ortalaması 33.00 yıl (SS=5.98), çocukların yaş ortalaması ise 4.56 yıl (SS=0.96) olarak bulunmuştur. Bu bulgular, çalışmanın okul öncesi dönemdeki çocuklar ve erken yetişkinlik dönemindeki ebeveynlerden oluşan bir örneklem üzerinde yürütüldüğünü göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Orijinal ölçme aracı: Ahlaki Duygular Ölçeği çocuğun gurur, utanç ve suçluluk duygularıyla ilişkili gözlenebilir davranışsal tepkilerini değerlendirmek için Da Silva vd., (2022) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, erken çocukluk döneminde ahlaki duyguların, ebeveyn raporlarına dayalı olarak, gözlenebilir davranış göstergeleri üzerinden değerlendirilmesini esas almaktadır.

ADÖ'nün geliştirilme süreci, gelişimsel psikologlar ve psikoloji alanında eğitim gören öğrencilerden oluşan bir ekip tarafından yürütülen çok aşamalı bir prosedür ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ekip üyeleri erken çocukluk dönemindeki çocukların utanç, suçluluk ve gurur duygularını yansıtan davranışlara ilişkin madde havuzunu, döneme ait kuramsal bilgiler ve ahlaki duygulara ilişkin gözlemsel araştırma deneyimlerini temel alarak oluşturmuştur. İkinci aşamada ise yaş grubuna uygunluk ve gözlenebilir davranış içerme kriterleri temel alınarak madde havuzu gözden geçirilmiş ve içerik örtüşmeleri giderilerek 25 maddelik ilk ölçek formu oluşturulmuştur.

Üçüncü aşamada, 2.5-6.5 yaş aralığındaki 106 çocuğun ebeveynlerinden, 25 maddelik ilk ölçek formunu 3 dereceli bir puanlama sistemi (0= hiç, 1= bazen, 2= sıklıkla) üzerinden, çocuklarının son iki ay içerisindeki davranışlarını dikkate alarak doldurmaları istenmiştir. Bu aşamada maddeler için "uygulanamaz" (NA) seçeneği de sunulmuş; ancak bu seçeneğin kullanım düzeyinin düşük olduğu belirlenmiş ve bu nedenle sonraki uygulamalarda ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Son iki aşamada ise uygulanamaz seçeneği çıkarıldıktan sonra ölçek 271 ebeveynden oluşan farklı bir örnekleme uygulanmış; her iki uygulamadan elde edilen veriler birlikte analiz edilerek ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Başlangıçta oluşturulan 25 maddelik modelin uyum değerlerinin düşük bulunması üzerine, model uyumunu iyileştirmek amacıyla maddeler; faktör yükleri, modifikasyon indeksleri ve teorik uygunlukları birlikte dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, içerik ve faktör yapısı açısından uyumsuz olduğu belirlenen altı madde ölçekten çıkarılmış; ardından iki maddenin daha çıkarılmasıyla 17 maddeden oluşan nihai model elde edilmiştir. Son formda ölçek; 6 suçluluk, 4 utanç ve 7 gurur maddesi olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, ebeveynler tarafından doldurulmakta olup maddeler, çocukların son iki ay içerisindeki davranışlarına göre derecelendirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması: Ahlaki Duygular Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama sürecinde, öncelikle ölçeği geliştiricisi Da Silva (2022) ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin çeviri süreci ileri-geri çeviri (back-translation) yöntemi izlenerek yürütülmüştür.

İlk aşamada ölçek maddeleri iyi düzeyde İngilizce bilgisine sahip dört alan uzmanı tarafından bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen çeviriler karşılaştırılmış; dil bilgisi, anlam bütünlüğü ve kavramsal eş değerlik açısından ortaya çıkan farklılıklar tartışılmıştır. Kavramsal eş değerlik esas alınarak ortak bir Türkçe form üzerinde uzlaşı sağlanmıştır. İkinci aşamada oluşturulan Türkçe form, iki farklı alan uzmanı tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Ters çeviri sonucunda elde edilen İngilizce form ile ölçeğin orijinal formu madde düzeyinde karşılaştırılmış; anlam bütünlüğü, içerik tutarlılığı ve kavramsal eş değerlik açısından değerlendirilmiştir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda çeviriler arasındaki küçük ifade farklılıkları uzmanlar arasında tartışılarak kavramsal eş değerlik esas alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu sürecin ardından ölçeğe son hâli verilmiştir.

Çeviri sürecinin ardından kapsam geçerliğini değerlendirmek üzere çocuk gelişimi alanında uzman dört akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Maddeler; kültürel uygunluk, içerik temsili, anlaşılabilirlik ve 2–6 yaş aralığındaki çocukların gelişimsel özelliklerine uygunluk açısından incelenmiştir. Uzmanlar her bir maddeyi davranışın gözlenebilirliği, yaşa uygunluğu ve ebeveyn tarafından değerlendirilebilirliği ölçütleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda maddelerin hedef kültür ve gelişimsel dönem açısından uygun olduğu belirlenmiş; kültürel ya da gelişimsel uyarlama gerektirecek herhangi bir ifade bulunmamıştır. Bu doğrultuda ölçek maddelerinde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamıştır.

Uygulama öncesinde ölçeğin anlaşılırlığını değerlendirmek amacıyla hedef kitle özelliklerine sahip 10 gönüllü katılımcıdan maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğine ilişkin geri bildirim alınmıştır. Katılımcılar tarafından ifadelerin açık ve anlaşılır bulunduğu bildirilmiş; anlamayı güçleştiren bir duruma rastlanmamıştır. Bu doğrultuda ölçek, veri toplama sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunun özelliklerini tanımlamak amacıyla veri analizinde öncelikle betimsel istatistikler uygulanmıştır. Türk kültürüne uyarlanan Ahlaki Duygular Ölçeği'nden elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. ADÖ ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla da iç tutarlılık katsayılarından Cronbach Alfa, McDonald omega katsayıları hesaplanmıştır. DFA'ya geçilmeden önce veri seti üzerinde ön incelemeler yapılmıştır. Veri setinde toplam dört katılımcının eksik veri içerdiği belirlenmiş ve söz konusu katılımcılar analiz dışı bırakılmıştır. Bu işlemin ardından analizler 355 katılımcı üzerinden yürütülmüştür.

Veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımı, çok değişkenli çarpıklık (Zç) ve basıklık (Zb) değerleri ile χ^2 ve relative multivariate kurtosis (RMK) değerleri üzerinden test edilmiştir. Bulgular, veri kümesinin çok değişkenli normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur (Zç= 42.91, p<.001; Zb = 15.07, p<.001; χ^2 = 2068.60, p<.001; RMK= 1.348). Maddelerin likert tipi ve sıralı (ordinal) yapıda olması ile birlikte çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmaması nedeniyle, doğrulayıcı faktör analizinde parametrik varsayımlara daha az duyarlı olan Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) kestirim yöntemi tercih edilmiştir. DFA analizleri JASP istatistiksel paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Model uyumu, alan yazınında önerilen uyum indeksleri temel alınarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Tucker-Lewis indeksi (TLI) değerlerinin .90 ve üzerinde olması kabul edilebilir uyuma; .95 ve üzerinde olması ise iyi uyuma işaret etmektedir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ile standartlaştırılmış artıkların ortalama karekökü (SRMR) değerlerinin .08 ve altında olması kabul edilebilir uyum; .05 ve altında olması ise iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Hu & Bentler, 1999).

Ayrıca maddeler arası ikili korelasyonlar incelenmiş ve 80'in üzerinde korelasyon katsayısına rastlanmamıştır. Bu sonuç, veri setinde çoklu bağlantı (multicollinearity) sorununun olmadığını ve değişkenler birbirleriyle doğrusal olarak ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği açısından alan yazınında madde başına en az beş katılımcı önerilmektedir (Child, 2006). Bu doğrultuda, 17 maddeden oluşan ölçme aracı için 355 katılımcıdan veri toplanmış olup örneklem büyüklüğünün önerilen minimum örneklem/madde oranını ve mutlak örneklem büyüklüğü kriterlerini karşıladığı değerlendirilmiştir.

Bulgular

ADÖ Ölçme Aracından Elde Edilen Ölçümlere Ait Geçerlik Kanıtları

Araştırma kapsamında ilk olarak Ahlaki Duygular Ölçeği'nin tanımlanan ölçme modelinin Türk kültürüne uygunluğu için DFA analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ve model uyum indeksleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

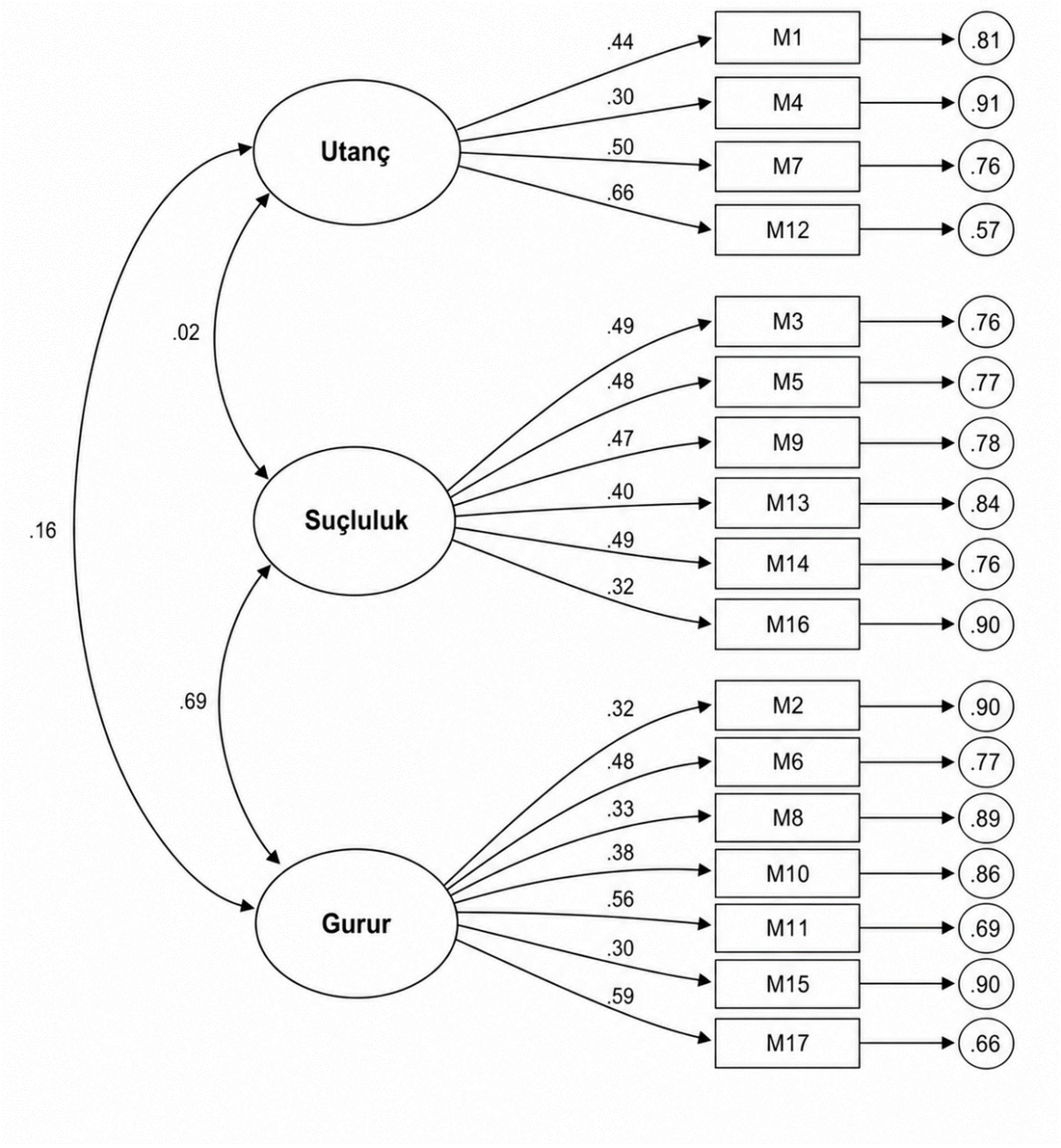
DFA Sonuçları ve Uyum İndeksleri (Browne & Cudeck, 1992)

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
Sχ^2 /SD	0≤ χ^2/SD <2	2 ≤χ^2/SD≤5	152.40/116=1.31
RMSEA(%90GA)	0≤RMSEA<0.05	0.05≤RMSEA≤0.10	0.030 (0.014-0.042)
NNFI	0.95≤NNFI≤1.00	0.90 ≤NNFI< 0.95	0.923
NFI	0.95≤NFI≤1.00	0.90 ≤NFI< 0.95	0.779
CFI	0.95 ≤CFI≤ 1.00	0.90 ≤CFI< 0.95	0.934
GFI	0.95 ≤GFI≤ 1.00	0.90 ≤GFI< 0.95	0.957
SRMR	0≤ SRMR <0.05	0.05≤ SRMR ≤0.10	0.060

DFA Sonuçları ve Uyum İndeksleri tablosu incelendiğinde modelin ki-kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/df = 152.40/116= 1.31) iyi uyum aralığında yer aldığı görülmektedir (χ^2/df< 2). RMSEA değeri. 030 (90% GA= .014–.042) olup. 05'in altında bulunmuş ve yüksek uyuma işaret etmiştir. Artımlı uyum indekslerinden CFI (.934) ve NNFI/TLI (.923) değerleri. 90'ın üzerinde olup kabul edilebilir uyum düzeyinde yer almaktadır. GFI değeri. 957 olup iyi uyum göstermektedir. SRMR değeri ise. 060 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir uyum aralığında (.05–.08) değerlendirilmiştir. Buna karşılık NFI değeri .779 olarak bulunmuş ve önerilen .90 eşik değerinin altında kalmıştır. Ancak literatürde NFI indeksinin örneklem büyüklüğüne ve model karmaşıklığına duyarlı olduğu, özellikle görece küçük ya da orta büyüklükteki örneklemlerde daha düşük değerler üretebildiği belirtilmektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Ayrıca daha güncel çalışmalarda CFI ve TLI gibi göreli uyum indekslerinin NFI'ya kıyasla daha kararlı ve tercih edilir olduğu vurgulanmaktadır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016). Bu çalışma kapsamında örneklem büyüklüğünün orta düzeyde olması ve diğer temel uyum indekslerinin (χ^2/df, RMSEA, CFI, GFI ve SRMR) kabul edilebilir seviyelerde olması nedeniyle, NFI değerinin beklenen sınırlı düşüklüğüne rağmen modelin genel uyumunun yeterli olduğu söylenebilir. Modele ait uyum değerleri Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1

Ahlaki Duygular Ölçeği Modeli



Şekil 1'e bakıldığında, ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin λ=0.30–0.66 ve hata varyanslarının ε=0.57–0.91 aralığında olduğu görülmektedir. Faktör yüklerinin 0.30 ve üzeri olması maddelerin gizil yapıyı ölçmede uygun olduğunu, hata varyanslarının 0.90'dan düşük olması ise ölçümde kabul edilebilir bir hata düzeyine işaret etmektedir (Kline, 2016). Bununla birlikte bazı maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir alt sınıra yakın olduğu görülmektedir. Faktör yükleri ve hata varyanslarına ilişkin bu genel dağılımın madde düzeyindeki ayrıntıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Maddelere İlişkin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri, Hata Varyansları ve Madde-Toplam Korelasyonları

Faktör	Madde	Standartlaştırılmış faktör yükü	Hata varyansı	SH	z	*p*	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu
Faktör 1	Madde 1	.436	.809	.067	6.497	< .001	.278
Faktör 1	Madde 4	.303	.908	.059	5.106	< .001	.202
Faktör 1	Madde 7	.495	.755	.073	6.764	< .001	.207
Faktör 1	Madde 12	.658	.567	.091	7.146	< .001	.262
Faktör 2	Madde 3	.491	.759	.053	9.185	< .001	.309
Faktör 2	Madde 5	.480	.770	.053	9.037	< .001	.274
Faktör 2	Madde 9	.466	.783	.051	9.122	< .001	.291
Faktör 2	Madde 13	.401	.839	.047	8.458	< .001	.381
Faktör 2	Madde 14	.491	.759	.056	8.789	< .001	.345
Faktör 2	Madde 16	.318	.899	.041	5.961	< .001	.379
Faktör 3	Madde 2	.318	.899	.064	4.960	< .001	.207
Faktör 3	Madde 6	.475	.774	.069	6.906	< .001	.272
Faktör 3	Madde 8	.328	.892	.064	4.460	< .001	.250
Faktör 3	Madde 10	.377	.858	.068	5.543	< .001	.249
Faktör 3	Madde 11	.559	.688	.087	6.458	< .001	.402
Faktör 3	Madde 15	.300	.900	.073	3.856	< .001	.290
Faktör 3	Madde 17	.586	.656	.067	8.807	< .001	.376

*Not. SH= standart hata. Faktör yükleri ve hata varyansları standartlaştırılmış DFA sonuçlarından alınmıştır. Madde-toplam korelasyonları SPSS çıktısındaki düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu değerleridir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelere ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin .300 ile .658 arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktör 1'de yer alan maddelerin faktör yükleri .303 ile .658, Faktör 2'de yer alan maddelerin faktör yükleri .318 ile .491, Faktör 3'te yer alan maddelerin faktör yükleri ise .300 ile .586 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular, maddelerin ilgili örtük değişkenleri genel olarak temsil ettiğini göstermekle birlikte, bazı maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir alt sınıra yakın olduğu görülmektedir.

Madde düzeyinde incelendiğinde, en yüksek faktör yükünün Madde 12'de olduğu görülmektedir (λ = .658). Bunu sırasıyla Madde 17 (λ = .586), Madde 11 (λ = .559), Madde 7 (λ = .495), Madde 3 (λ = .491) ve Madde 14 (λ = .491) izlemektedir. Bu maddelerin ilgili örtük yapıları diğer maddelere göre daha güçlü temsil ettiği söylenebilir. Buna karşılık Madde 4 (λ = .303), Madde 15 (λ = .300), Madde 16 (λ = .318), Madde 2 (λ = .318) ve Madde 8 (λ = .328) görece düşük faktör yüklerine sahiptir. Bu değerler kabul edilebilir alt sınıra yakın olmakla birlikte, söz konusu maddelerin faktörle ilişkilerinin diğer maddelere kıyasla daha zayıf olduğunu göstermektedir.

Hata varyansları incelendiğinde, değerlerin .567 ile .908 arasında değiştiği görülmektedir. Daha düşük hata varyansı değerleri, ilgili maddelerin ait oldukları faktör tarafından daha yüksek düzeyde açıklandığını göstermektedir. Bu bağlamda Madde 12'nin en düşük hata varyansına sahip olduğu ve ilgili faktör tarafından daha güçlü biçimde açıklandığı söylenebilir. Buna karşılık bazı

maddelerde gözlenen yüksek hata varyansları, bu maddelerin açıklanan varyans düzeyinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Modelin yerel uyumunu değerlendirmek amacıyla modifikasyon indeksleri ile standartlaştırılmış artık değerler gözden geçirilmiştir. Modifikasyon indekslerinde 10 ve üzeri birkaç değer saptanmış, standartlaştırılmış artık değerler ise %5'in altında tespit edilmiştir. Modelin yerel uyumunun bu bulgular aracılığıyla genel olarak sağlandığını göstermektedir. Kuramsal gerekçeye dayanmayan herhangi bir modifikasyon yapılmamış ve model özgün yapısına sadık kalınmıştır.

Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .202 ile .402 arasında değişmektedir. Crocker ve Algina'ya göre madde-toplam korelasyonlarının .20 ve üzerinde olması maddenin ölçekte tutulabilmesi açısından kabul edilebilir bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, ölçek maddelerinin tamamının düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .20'nin üzerinde olduğu görülmektedir. En yüksek madde-toplam korelasyonu Madde 11'de elde edilmiştir (r= .402). Bunu Madde 13 (r= .381), Madde 16 (r= .379), Madde 17 (r= .376) ve Madde 14 (r= .345) izlemektedir. Görece daha düşük korelasyon değerleri Madde 4, Madde 15 ve Madde 2'de gözlenmekle birlikte, bu maddeler de kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır.

Tablo 4

AVE ve HTMT Değerleri

	AVE	Utanç	Suçluluk	Gurur
Utanç	.287	-	.186	.258
Suçluluk	.265	.186	-	.337
Gurur	.145	.258	.337	-

Yakınsak ve ayırt edici geçerlik kapsamında Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) ve Heterotrait-Monotrait (HTMT) değerleri incelenmiştir. AVE değerleri utanç boyutu için .287, suçluluk boyutu için .265 ve gurur boyutu için .145 olarak hesaplanmış olup önerilen .50 eşik değerinin altında kalmıştır. Bu bulgu, ilgili faktörlerde yakınsak geçerliğin sınırlı düzeyde desteklendiğini göstermektedir (Fornell & Larcker, 1981; Hair vd., 2019). Ayırt edici geçerlik kapsamında incelenen HTMT değerleri ise utanç-suçluluk boyutları arasında .186, utanç-gurur boyutları arasında .258 ve suçluluk-gurur boyutları arasında .337 olarak bulunmuştur. HTMT değerlerinin tamamının önerilen .85 eşik değerinin altında olması, alt boyutlar arasında ayırt edici geçerliğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve faktörlerin birbirinden ayrıştığını göstermektedir (Henseler vd., 2015; Voorhees vd., 2016). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, alt boyutlar arasında ayırt edici geçerliğin korunduğu, buna karşılık yakınsak geçerliğin sınırlı düzeyde kaldığı söylenebilir.

Faktörler arası korelasyonlar incelendiğinde ise utanç ile suçluluk arasında düşük düzeyde (r= .02), utanç ile gurur arasında düşük düzeyde (r = .16) ve suçluluk ile gurur arasında orta-yüksek düzeyde (r= .69) pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, alt boyutların birbirinden ayırt edilebilir olmakla birlikte belirli düzeylerde ilişkili yapılar olduğunu göstermektedir.

ADÖ Ölçme Aracından Elde Edilen Ölçümlere Ait Güvenirlik Kanıtları

ADÖ ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliğine yönelik kanıtlar sağlandıktan sonra, ölçümlerin güvenirliğini incelemek amacıyla iç tutarlık analizleri gerçekleştirilmiştir. ADÖ ölçme aracının iç tutarlılık güvenirliği için Cronbach Alfa ve McDonald omega katsayıları hesaplanmış ve elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

İç Güvenirlik Testi Sonuçları

Alt faktörler	Cronbach α	McDonald ω
Utanç	.691	.712
Suçluluk	.670	.687
Gurur	.615	.623

ADÖ ölçme aracının alt faktörlerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, Cronbach's α katsayıları utanç alt boyutu için .691, suçluluk alt boyutu için .670 ve gurur alt boyutu için .615 olarak hesaplandığı görülmektedir. McDonald's ω katsayıları ise sırasıyla utanç için .712, suçluluk için .687 ve gurur için .623 olarak bulunmuştur. Literatürde iç tutarlılık katsayılarının değerlendirilmesinde .70 ve üzeri değerlerin iyi, .60–.70 aralığındaki değerlerin ise kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe işaret ettiği belirtilmektedir (Nunnally & Bernstein, 1994; Taber, 2018). Özellikle psikolojik yapıları ölçen çok boyutlu ölçeklerde, madde sayısı sınırlı olan alt boyutlarda .60 düzeyindeki katsayıların araştırma amaçlı çalışmalar için yeterli kabul edilebileceği belirtilmektedir (Hair vd., 2019). Bu bağlamda, gurur alt boyutunda gözlenen α= .615 ve ω= .623 değerlerinin, madde sayısının sınırlı olmasından kaynaklanabileceği ve bu nedenle diğer alt boyutlara kıyasla görece daha düşük düzeyde bir güvenirliğe işaret ettiği söylenebilir.

Bu doğrultuda elde edilen bulgular, utanç alt boyutunun kabul edilebilir düzeyde, suçluluk alt boyutunun sınırda kabul edilebilir düzeyde ve gurur alt boyutunun ise görece düşük ancak araştırma bağlamında tolere edilebilir bir iç tutarlılık sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, McDonald's ω katsayılarının α katsayılarıyla paralel bir örüntü göstermesi, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik bulgularının tutarlılığını desteklemektedir. Son yıllarda, tau-eş değerlik varsayımına daha az duyarlı olması nedeniyle ω katsayısının α'ya kıyasla daha güçlü bir iç tutarlılık göstergesi olduğu vurgulanmaktadır (Dunn vd., 2014). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ADÖ'nün alt boyutlarının araştırma amaçlı kullanımlarda ihtiyatla yorumlanmak koşuluyla kullanılabileceği, ancak özellikle gurur alt boyutuna ilişkin güvenirlik bulgularının farklı örneklemlerde yeniden sınanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, erken çocukluk dönemindeki (2–6 yaş) çocukların ahlaki duygularını ebeveyn raporları aracılığıyla değerlendirmek amacıyla Da Silva (2022) tarafından geliştirilen ve özgün adı Moral Emotions Questionnaire (MEQ) olan Ahlaki Duygular Ölçeği'nin (ADÖ) Türk kültürüne uyarlanmasını içermektedir. Toplam 17 maddeden oluşan ölçek; 4 madde utanç, 6 madde suçluluk ve 7 madde gurur olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Gurur boyutunda "Çocuğum zor bir işi başardığı zaman benimle göz teması kurar." ve "Çocuğum övgü aldığı zaman gülümser." gibi maddeler yer almaktadır. Suçluluk boyutunda "Çocuğum başkasının bir eşyasını kırdığı zaman eşyayı tamir etmeye çalışır." ve "Çocuğum kazara birinin canını acıttığı zaman ağlar." gibi maddeler bulunmaktadır. Utanç boyutunda ise "Çocuğum yanlış bir davranışta bulunduğu zaman saklanır." ve "Çocuğum bir eşyayı kırdığı zaman onu benden saklamaya çalışır." gibi maddelere yer verilmiştir. Ölçek, 3'lü Likert tipi derecelendirme ile puanlanmakta olup ters puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır.

Çalışmanın örneklemini, erken çocukluk eğitimine devam eden 2-6 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynler oluşturmaktadır. Ölçeğin özgün formu 106 ve 271 ebeveynden elde edilen verilerin birlikte analiz edilmesiyle toplam 377 katılımcı üzerinden test edilmiştir. Mevcut uyarlama çalışmasında ise veri temizleme süreci sonrasında analizler 355 ebeveynden elde edilen veriler

üzerinden yürütülmüştür. Ölçekte 17 madde bulunduğu dikkate alındığında, ulaşılan örneklem büyüklüğünün doğrulayıcı faktör analizi için madde başına en az 5 katılımcı önerisini karşıladığı görülmektedir (Child, 2006; Kline, 2016). Bu durum, model uyum indeksleri ve parametre kestirimlerinin güvenilirliği açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, χ^2/SD oranının 1.31 ve RMSEA değerinin .030 olarak bulunması modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. CFI (.934) ve TLI (.923) değerleri kabul edilebilir uyum aralığında yer almakta; GFI (.957) değeri ise iyi uyuma işaret etmektedir. SRMR değerinin (.060) kabul edilebilir sınırlar içinde olması da modelin hata düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Buna karşılık NFI değerinin (.779) önerilen eşik değerin altında kalması dikkat çekmektedir. Ancak NFI indeksinin örneklem büyüklüğüne ve model karmaşıklığına duyarlı olduğu bilinmektedir (Bentler & Bonett, 1980; Marsh vd., 1988). Özellikle orta büyüklükte örneklemlerde daha düşük değerler üretebildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda model uyumu temel ve daha kararlı kabul edilen uyum indeksleri birlikte değerlendirildiğinde kabul edilebilir düzeydedir.

Modeldeki faktör yükleri incelendiğinde değerlerin .30 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür (Bkz. Şekil 1). Alan yazınında .30 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir düzeyde olmakla birlikte, .40 ve üzeri değerler daha güçlü göstergeler olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2020; Kline, 2016). Bu kapsamda, tüm maddelerin anlamlı z değerlerine sahip olması ($p< .001$), maddelerin ilgili örtük değişkenlerle istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler kurduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazı maddelerin faktör yüklerinin .30 düzeyine yakın olduğu ve bu maddelerin ilgili yapıyı görece daha sınırlı düzeyde temsil ettiği görülmektedir. Özellikle Madde 4, Madde 15, Madde 2, Madde 16 ve Madde 8 diğer maddelere kıyasla daha düşük faktör yüklerine sahiptir. Söz konusu maddelerin ölçekte korunması kararı yalnızca istatistiksel göstergelere dayalı olarak değil, aynı zamanda ölçeğin kuramsal çerçevesi ve içerik kapsamı dikkate alınarak verilmiştir. Bu maddelerin erken çocukluk döneminde ahlaki duyguların davranışsal görünümlerini daha geniş bir çerçevede temsil edebilecek nitelikte olduğu ve alt boyutların içerik çeşitliliğine katkı sağlayabileceği değerlendirilmiştir.

Ayrıca tüm maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .20'nin üzerinde olması, maddelerin ölçek bütününe katkısının kabul edilebilir düzeyde olduğunu desteklemektedir (Crocker & Algina, 2006). Genel olarak bulgular, bazı maddelerde görece düşük faktör yükleri bulunmasına rağmen, kuramsal çerçeve ile birlikte değerlendirildiğinde bu maddelerin ölçekte korunmasına ilişkin kararın dikkatle ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Yakınsak geçerlik kapsamında hesaplanan Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değerlerinin önerilen .50 eşik değerinin altında kaldığı belirlenmiştir. Bu durum, alt boyutların yakınsak geçerlik açısından sınırlı düzeyde temsil gücüne sahip olabileceğine işaret etmektedir (Fornell & Larcker, 1981; Hair vd., 2019). Buna karşılık, ayırt edici geçerlik kapsamında HTMT değerlerinin .85 eşik değerinin altında kaldığı ve faktörler arası ilişkilerin düşük ile orta düzey arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, maddelerin ilgili yapıları ölçmekle birlikte açıklama güçlerinin sınırlı olduğu, ancak alt boyutların birbirinden kavramsal olarak ayrıştığı ve modelin yapısal bütünlüğünün korunduğu söylenebilir.

Faktörler arası ilişkiler ve ayırt edici geçerlik göstergelerine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, alt boyutların kuramsal olarak birbirinden ayrışan ancak ilişkili yapılar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, suçluluk ile gurur boyutları arasında gözlenen görece yüksek korelasyon ($r= .69$) dikkat çekicidir. Ancak bu değerin ayırt edici geçerlik için önerilen .85 eşik değerinin altında olması, iki yapının istatistiksel olarak birbirinden ayrıştığını göstermektedir. Suçluluk ve gurur her ne kadar sırasıyla olumsuz ve olumlu ahlaki duygular olarak tanımlansa da (Tangney & Dearing,

2002) her iki yapının da benlik değerlendirmesi ve sosyal normlara duyarlılık ile ilişkili olması, aralarındaki ilişkinin belirli bir düzeyde olmasını beklenebilir kılmaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgu, alt boyutların kavramsal yakınlığına işaret etmekle birlikte ölçüm düzeyinde ayrışmanın korunduğunu göstermektedir.

Utanç ile suçluluk arasındaki ilişkinin düşük düzeyde bulunması (r= .02), literatürde bu iki duygunun işlevsel olarak ayrıştığı yönündeki bulgularla uyumludur. Utancın, kişinin benliğine yönelik genel bir olumsuz değerlendirme içerdiği; suçluluğun ise daha çok belirli davranışlara yönelik olduğu bilinmektedir (Malti, 2016; Tangney & Dearing, 2002). Elde edilen bulgular, ebeveyn raporları üzerinden dahi bu ayrımın davranışsal düzeyde gözlenebildiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Ölçeğin güvenirlik bulguları incelendiğinde, iç tutarlılığın McDonald's ω ve Cronbach's α katsayıları ile değerlendirildiği görülmektedir. Analiz sonuçları, utanç ve suçluluk boyutlarının kabul edilebilir düzeyde, gurur boyutunun ise görece daha düşük olmakla birlikte araştırma amaçlı kullanımlar için tolere edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Faktör yükleri ve yakınsak geçerlik bulguları bir arada değerlendirildiğinde, ölçeğin her bir maddesinin temsil ettiği gizil yapı ile yeterli düzeyde ilişki kurduğu, alt boyutların ölçülen yapıyı açıklama gücünün genel olarak yeterli olduğu söylenebilir.

Uyarlama sürecinde ileri-geri çeviri yöntemi uygulanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda dilsel ve kültürel uygunluk sağlanmıştır. Katılımcı geri bildirimleri, ifadelerin anlaşılır olduğunu ve maddelerin dil seviyesinin erken çocukluk dönemi ebeveynleri için uygun olduğunu göstermiştir. Ancak dil eş değerliğinin sayısal olarak test edilmemiş olması, çalışmanın sınırlılıkları arasındadır.

Bu çalışmada geçerlik kanıtları ağırlıklı olarak yapı geçerliğine dayandırılmıştır. Ayırt edici geçerlik HTMT oranları üzerinden değerlendirilmiş olup, ölçüt geçerliğine ilişkin olarak farklı kuramsal değişkenlerle ilişkileri inceleyen ek analizler gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte, AVE değerlerinin düşük olması çalışmanın yakınsak geçerlik açısından bir sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir. Ancak HTMT bulguları ile birlikte kuramsal yapı ve faktörlerin içeriksel anlamlılığı birlikte ele alındığında, üç faktörlü yapının korunmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin farklı değişkenlerle ilişkisi üzerinden ölçüt geçerliğinin ve faktörler arası ayrışmanın daha kapsamlı biçimde incelenmesi gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilmektedir.

Araştırmanın örneklemini, ağırlıklı olarak devlet anaokullarına devam eden çocukların anneleri oluşturmaktadır. Her ne kadar bu dağılım Türkiye'deki okul öncesi eğitim sisteminin genel yapısını yansıtsa da özel kurumlara devam eden çocukların daha fazla temsil edildiği örneklemlerle yürütülecek çalışmaların, sonuçların genellenebilirliğini güçlendirebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, farklı kurumsal çeşitliliği ve ebeveyn temsiliyetini kapsayan örneklemlerle yapılacak araştırmalar önerilmektedir.

Sonuç olarak, ADÖ'nün Türkçe formu bu araştırmada incelenen örneklem verileri temelinde değerlendirildiğinde, erken çocukluk dönemindeki çocukların ahlaki duygularını ebeveyn raporlarına dayalı olarak değerlendirmede kullanılabileceğine ilişkin destekleyici bulgular sunmaktadır. Bununla birlikte, yakınsak geçerlik göstergelerindeki sınırlılıklar ve bazı alt boyutlardaki görece düşük güvenirlik değerleri dikkate alındığında, ölçeğin araştırma amaçlı kullanımlarda dikkatle ele alınması gerektiği ve psikometrik özelliklerinin farklı örneklemler üzerinde yeniden sınanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun, ilerleyen araştırmalarda erken çocukluk dönemine ilişkin ahlaki duyguları inceleyen çalışmalarda kullanılması literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkıları: Makalenin her bölümü yazarlar tarafından eşit düzeyde katkı sunularak hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması: Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma için Gazi Üniversitesi 13 Sayılı Etik Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır (Karar Tarihi: 30/07/2024 Karar No: E-77082166-302.08.01-1008249).

Finansman Beyanı: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir. Mevcut çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine sorumlu yazar tarafından sağlanacaktır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde herhangi bir yapay zekâ tabanlı araç kullanılmamıştır. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı araçların kullanılıp kullanılmadığını ve kullanılmışsa hangi amaçlarla yararlanıldığını açık ve doğru biçimde beyan ettiğimi; yapay zekâ araçlarının yazar olarak gösterilemeyeceğini ve araştırma tasarımı, veri üretimi, veri analizi ile akademik değerlendirme gerektiren süreçlerde yazarın yerine geçecek biçimde kullanılamayacağını kabul ediyorum. Yapay zekâ kullanımına bağlı olarak ortaya çıkabilecek uydurma veya hatalı veri, yanlış ya da gerçekte var olmayan kaynaklar, hatalı atıflar ve bilimsel tutarlılığı zedeleyen tüm içeriklerden yazarların sorumlu olduğunu, beyan edilmeksizin gerçekleştirilen yapay zekâ kullanımının etik ihlal kapsamında değerlendirilebileceğini ve bu beyan dışı veya etik dışı kullanımlardan doğabilecek tüm akademik, etik ve hukuki sorumluluğu kabul ediyorum.

Kaynakça

Arsenio, W. F., Gold, J., & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 581–610). Lawrence Erlbaum Associates.

Barrett, K. C. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 25–63). Guilford Press.

Beer, J. S., Heerey, E. A., Keltner, D., Scabini, D., & Knight, R. T. (2003). The regulatory function of self-conscious emotion: Insights from patients with orbitofrontal damage. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(4), 594–604. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.594

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. Sociological Methods & Research, *21*(2), 230–258. https://doi.org/10.1177/0049124192021002005

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology, 25*(3), 394–402. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation in early development. *Social Development, 13*(2), 121–147. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00264.x

Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3rd ed.). Continuum.

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5

Covert, M. V., Tangney, J. P., Maddux, J. E., & Heleno, N. M. (2003). Shame-proneness, guilt-proneness, and interpersonal problem solving: A social cognitive analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*(1), 1–17. https://doi.org/10.1521/jscp.22.1.1.28862

Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory.* Holt, Rinehart and Winston.

Da Silva, B. M. S., Ketelaar, L., Veiga, G., Tsou, Y. T., & Rieffe, C. (2022). Moral emotions in early childhood: Validation of the Moral Emotions Questionnaire (MEQ). *International Journal of Behavioral Development, 46*(2), 157–168. https://doi.org/10.1177/01650254221075031

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 665–697. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39–50. https://doi.org/10.2307/3151312

Voorhees, C. M., Brady, M. K., Calantone, R., & Ramirez, E. (2016). Discriminant validity testing in marketing: An analysis, causes for concern, and proposed remedies. *Journal of the Academy of Marketing Science, 44*(1), 119–134. https://doi.org/10.1007/s11747-015-0455-4

Goleman, D. (1996). *Duygusal zeka* (B. S. Yener, Çev.). Varlık Yayınları.

Griethuijsen, R. A. L. F., van Eijck, M. W., Haste, H., den Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., Savran Gencer, A., & BouJaoude, S. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education, 45*(4), 581–603. https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.

Halle, T. G. (2003). Emotional development and well-being. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 125–138). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Harter, S. (2019). *The construction of the self developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). The Guilford Press.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science, 43*(1), 115–135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8

Ishikawa, T. (2010). Development of guilt [In Japanese]. *Japenese Psychological Review, 53*(1), 77–88. https://doi.org/10.2156/pr.53.77

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.

Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self-development and self-conscious emotions. *Child Development, 60*(1), 146–156. https://doi.org/10.2307/1131080

Lewis, M., & Ramsay, D. (2002). Infant emotional and cortisol responses to goal blockage. *Child Development, 73*(2), 456–467. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417

Lewis, M. (2007). Self-conscious emotional development. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 134–153). The Guilford Press.

Lewis, M. (2014). *The rise of consciousness and the development of emotional life*. Guilford Press.

Li, Z., Dong, D., & Qiao, J. (2022). The role of social value orientation in Chinese adolescents' moral emotion attribution. *Behavioral Sciences, 13*(1), Article 3. https://doi.org/10.3390/bs13010003

Malti, T. (2016). Toward an integrated clinical-developmental model of guilt. *Developmental Review, 39*, 16–36. https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.11.001

Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (2007). The co-development of self-awareness and self-evaluative emotions across the toddler years. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Transitions in early socioemotional development: The toddler years* (pp. 66–99). Guilford Press.

Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 226–299). Wiley.

Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics* (NCES 97-464). U.S. Department of Education.

Söylemez, S., Koyuncu, M., & Amado, S. (2018). Evaluation of shame and guilt emotions in the scope of cognitive psychology. *Studies in Psychology, 38*(3), 259–288. https://doi.org/10.26650/sp2018-0021

Stoica, A. M., & Roco, M. (2013). The role of emotional intelligence in kindergarten children's development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 78*, 150–154. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.269

Tangney, J. P. (2001). Constructive and destructive aspects of shame and guilt. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, and society* (pp. 127–145). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10433-006

Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. Guilford Press.

Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2003). *Shame and guilt*. Guilford Press.

Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology, 58*, 345–372. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145

Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(4), 669–675. https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.4.669

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). The psychological structure of pride: A tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(3), 506–525. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.3.506

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). The prototypical pride expression: Development of a nonverbal behavior coding system. *Emotion, 7*(4), 789–801. https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.789

Tracy, J. L., Robins, R. W., & Lagattuta, K. H. (2005). Can children recognize pride? *Emotion, 5*(3), 251–257. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.3.251

Yang, M. L., Yang, C. C., & Chiou, W. B. (2010). When guilt leads to other-orientation and shame leads to egocentric self-focus: Effects of differential priming of negative affects on perspective taking. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 38*(5), 605–614. https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.5.605

Ekler

EK 1. Ahlaki Duygular Ölçeği

Her bir ifade için sizden duygunun gösterilme biçiminin sıklığı ile ilgili 'hiç, nadiren, sıklıkla' gibi seçeneklerden birini seçmeniz istenmektedir.

Örneğin; çocuğunuz duygusunu maddeki ifadede yer aldığı şekilde SIKLIKLA gösteriyorsa sıklıkla yazan kutucuğu işaretleyiniz, eğer NADİREN gösteriyorsa nadiren yazan kutucuğu işaretleyiniz, eğer HİÇ göstermiyorsa lütfen hiç yazan kutucuğu işaretleyiniz. Lütfen yanıtlarınızı büyük bir titizlikle ve çocuğunuzun son 2 aylık davranışlarını göz önüne alarak yapınız.

1.Çocuğum yanlış bir davranışta bulunduğu zaman, saklanır.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
2.Çocuğum dikkate değer bir şey yaptığında, yaptığını göstermek için yanıma gelir.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
3.Çocuğum yapmasına izin verilmeyen bir şeyi yaptığında, bunu düzeltmek için özür dilemek gibi davranışlarda bulunur.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
4.Çocuğum yanlış bir davranışta bulunduğu zaman, benimle göz teması kurmaz.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
5.Çocuğum pişman olduğunu gösterir.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
6.Çocuğum zor bir işi başardığı zaman, benimle göz teması kurar.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
7.Çocuğum yapmasına izin verilmeyen bir şeyi yaptığı zaman, bulunduğu ortamdan hızla uzaklaşır.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
8.Çocuğum övgü aldığı zaman, gülümser.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
9.Çocuğum başkasının bir eşyasını kırdığı zaman, eşyayı tamir etmeye çalışır.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
10.Çocuğum iyi birisi olmaya çalışır.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
11.Çocuğum zor bir şeyi başardığı zaman, yanına gidip ona bakmamı ister.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
12.Çocuğum bir eşyayı kırdığı zaman, onu benden saklamaya çalışır.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
13.Çocuğum kazara birinin canını acıttığı zaman, ağlar.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
14.Çocuğum bir şeyi dökmek gibi yanlış bir iş yaptığında, bezle silmek gibi hatasını düzeltecek davranışlarda bulunur.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
15.Çocuğum, olumlu sözler duymaktan hoşlanır.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
16.Çocuğum yapmasına izin verilmeyen bir şeyi yaptığı zaman, ona kızdığımda, tepki vermez.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla
17.Çocuğum iyi bir davranışta bulunduğu zaman, kendisi hakkında olumlu sözler söyler.	Hiç	Nadiren	Sıklıkla

Predictive Relations Between Teachers' Cultural Values and Their Perceptions of Cultural Leadership and Classroom Management Approaches: A Kosovo-Türkiye Comparison*

RESEARCH ARTICLE

Esin METLİLO[1], Bilal YILDIRIM[2]

1 Dr., Öğretmen, Emin Duraku İlköğretim Okulu,
metliloesin@gmail.com.,
ORCID: 0000-0002-7579-180X

2 Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necati Bey Fakültesi,
bidirim61@gmail.com.,
ORCID: 0000-0001-6225-5859

Cite: "Metlilo, E., & Yıldırım, B. (2026). Predictive relations between teachers` cultural values and their perceptions of cultural leadership and classrrom management approaches: A Kosovo-Türkiye comparison. *Millî Eğitim, 55*(251), 1493-1522. DOI: 10.37669/milliegitim.1608688"

Gönderilme Tarihi: : 27.12.2024
Kabul Tarihi: 22.06.2026
DOI: 10.37669/milliegitim.1608688

Keywords:
cultural values, cultural leadership, classroom management, classroom management approaches

Abstract

The purpose of this study is to determine the predictive relationships among teachers' cultural values, perceptions of cultural leadership, and classroom management approaches in Türkiye and Kosovo. The study was conducted using a correlational survey model. The sample consisted of 642 teachers from Türkiye and 448 teachers from various cities in the Republic of Kosovo. The findings revealed that teachers' perceptions of cultural values in both Türkiye and Kosovo were lower than their perceptions of cultural leadership and adopted classroom management approaches. Significant differences were found between teachers in Türkiye and Kosovo regarding cultural values, cultural leadership, and classroom management approaches. Teachers working in Kosovo demonstrated higher levels of uncertainty avoidance, collectivism, and long-term orientation compared to teachers in Türkiye.

No significant relationship was found between teachers' masculinity perceptions and cultural leadership or its sub-dimensions in either country. In contrast, significant relationships were identified between power distance, uncertainty avoidance, collectivism, and long-term orientation, and the sub-dimensions of cultural leadership. Furthermore, significant relationships were found between all sub-dimensions of cultural values and the sub-dimensions of adopted classroom management approaches, except for power distance. The results also indicated that teachers' perceptions of cultural values are significant predictors of both cultural leadership perceptions and classroom management approaches in Türkiye and Kosovo. Additionally, teachers' perceptions of cultural leadership were found to be significant predictors of their adopted classroom management approaches in both countries.

Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ile Kültürel Liderlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Kosova-Türkiye Karşılaştırması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Anahtar Kelimeler:
kültürel değer, kültürel liderlik, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi yaklaşımları

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerleri, kültürel liderlik algıları ve sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi modelindedir. Araştırmaya Türkiye'den 642 öğretmen ve Kosova Cumhuriyeti'nin şehirlerinden 448 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algı düzeylerinin, kültürel liderlik ve benimsenen sınıf yönetimi düzeylerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer, kültürel liderlik ve sınıf yönetimi yaklaşımları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma eğilimi, kolektivizim ve uzun erimlilik algıları Türkiyeye göre daha yüksek düzeydedir.

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin erillik algısı ile kültürel liderlik ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Buna karşılık güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik ile kültürel liderlik alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Güç mesafesi dışında kültürel değerlerin tüm alt boyutlarıyla benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Türkiye ve Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının, kültürel liderlik algıları ve sınıf yönetimi yaklaşımlarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de ve Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının da benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür

*This study was derived from the first author's doctoral dissertation entitled "Predictive Relationships Between Teachers' Cultural Values, Perceptions of Cultural Leadership, and Classroom Management Approaches: A Comparison of Kosovo and Türkiye," conducted under the supervision of the second author at the Institute of Educational Sciences of Marmara University and Istanbul Sabahattin Zaim University, Republic of Türkiye.

*An abstract of this study was presented as a conference paper at the 10th International Congress on Education and Social Sciences (X. TURKCESS 2024) on July 12, 2024

Introduction

Values are fundamental elements of social cohesion, order, and cultural continuity. They guide individuals' daily lives and contribute to the formation of social structures, functioning as the building blocks of both personal identity and societal norms (Türkyılmaz et al., 2020). As cognitive frameworks, values encapsulate internalized principles of right and wrong, shaping perceptions, behaviors, and decision-making processes (Wright, 2015). In educational contexts, teachers' cultural values are particularly significant because they directly influence how cultural norms are transmitted, how leadership is perceived, and how classrooms are managed.

Kosova and Türkiye share a unique historical connection, having been part of the Ottoman Empire for nearly 500 years. This prolonged coexistence fostered shared social, religious, and institutional values, embedding collectivist orientations, respect for authority, and communal norms in both societies (Kağıtçıbaşı, 2007; Shala, 2020). Despite this common heritage, the post-Ottoman trajectories of these societies diverged: Türkiye experienced rapid modernization and centralization, whereas Kosovo underwent socialist administration under Yugoslavia and post-war nation-building with strong international influences (Krasniqi, 2019). These historical trajectories have resulted in both value similarities and context-specific divergences, which subsequently shape teachers' perceptions of leadership and classroom management practices.

Hofstede's cultural dimensions (1980, 2015) provide a framework for analyzing teachers' cultural values in educational settings. Dimensions such as power distance, uncertainty avoidance, collectivism–individualism, masculinity–femininity, and long-term orientation highlight both the commonalities and divergences between Kosovar and Turkish teachers. Power Distance reflects the degree to which unequal power distribution is accepted. Both Kosovar and Turkish teachers demonstrate respect for authority, a legacy of hierarchical governance structures from the Ottoman period. However, Turkish teachers often internalize authority more rigidly due to centralized national education policies, whereas Kosovar teachers, influenced by post-war democratization and EU integration, exhibit slightly more flexibility in hierarchical structures (Çelik & Gür, 2020; Krasniqi, 2019). Uncertainty Avoidance pertains to comfort with ambiguity and unstructured situations. Turkish teachers tend to prefer well-defined rules and structured classroom protocols, reflecting cultural tendencies to minimize uncertainty (Karabatak & Sezgin, 2021). Kosovar teachers, shaped by resource constraints, reform policies, and multicultural classroom dynamics, often demonstrate higher adaptive capacity, showing greater tolerance for ambiguity (Rrustemi, 2017). Collectivism vs. Individualism reveals societal emphasis on group versus personal priorities. Both societies are historically collectivist, emphasizing familial ties and community cohesion (Hoxha, 2019; Kağıtçıbaşı, 2007). Nevertheless, in urban Kosovo, individualistic tendencies emerge due to exposure to Western pedagogical models, whereas Türkiye maintains more entrenched collectivist norms, influencing teacher collaboration, classroom management, and leadership perceptions. Masculinity–Femininity reflects the degree to which competition and achievement (masculinity) versus cooperation and care (femininity) are emphasized. Turkish teachers generally operate within moderately masculine cultural frameworks prioritizing achievement and hierarchical authority (Güngör, 2018). Kosovar teachers, conversely, are increasingly influenced by gender equality policies and inclusive educational programs, producing a more balanced or feminine-leaning orientation in classroom management and leadership practices (Krasniqi & Peci, 2021). Long-Term Orientation addresses the emphasis on perseverance and future planning. Turkish teachers display moderate long-term orientation, blending respect for tradition with incremental reform (Inal, 2019). Kosovar teachers, navigating post-conflict realities and systemic instability, often adopt short-term, pragmatic strategies in classroom management and leadership (Berisha, 2018).

Cultural leadership in educational organizations involves protecting, transmitting, and adapting institutional values, and fostering environments conducive to shared norms and collaboration (Bostancı, 2011; Fullan & Hargreaves, 1996). Teachers' perceptions of leadership are strongly shaped by their own cultural values and the historical context of the school environment. In Türkiye, school leaders tend to prioritize institutional stability, hierarchy, and adherence to national curricular objectives (Akyüz, 2018). Teachers perceive leaders as authorities who safeguard traditions, facilitate professional development within structured programs, and maintain collective cohesion. In Kosovo, cultural leadership is enacted within a more dynamic, multicultural environment (Vula & Berdyna, 2015). Kosovar teachers often perceive leaders as collaborators who mediate between ethnic groups, promote inclusivity, and navigate systemic reforms. While hierarchical tendencies exist, they are mitigated by participatory and flexible leadership practices that contrast with Türkiye's more centralized approach. Effective cultural leaders in both countries demonstrate the ability to:

- Articulate and transmit institutional values clearly;
- Support teacher professional growth;
- Mediate conflicts and integrate diverse cultural perspectives (Çelik, 2013; Keçecioğlu, 2003).

However, the mode of implementation differs due to historical and cultural contexts. In Türkiye, leadership reflects continuity and cohesion shaped by centralized administration, whereas in Kosovo, leaders must adapt to fluid socio-political realities, fostering collaboration and inclusivity in classrooms and schools. These perceptions directly influence how teachers approach classroom management, discipline, and student engagement.

Classrooms function as microcosms where teachers' cultural values and leadership perceptions are enacted in practice. Effective classroom management ensures that educational objectives are met, learning environments remain positive, and student behaviors align with cultural and institutional norms (Jones, 1996; Woolfolk, 1995). Two primary categories of classroom management approaches are traditional and contemporary. Traditional approaches are teacher-centered, hierarchical, and uniform, reflecting high power distance and collectivist orientations. Contemporary approaches prioritize democracy, student-centered learning, and flexibility, aligning with more adaptive or individualist tendencies (Yılmaz, 2006). Within these frameworks, four additional approaches are identified:

Reactive – Responding to negative behaviors with corrective actions, often using authority-based interventions (Fallona & Richardson, 2006; Little et al., 2000).

Precautionary/Preventive – Anticipating and mitigating potential disruptions before they occur (Safran & Oswald, 2013; Wilks, 1996).

Developmental – Addressing students' social, emotional, and cognitive growth, tailoring interventions to individual needs (Clark, 1967).

Holistic – Integrating preventive, reactive, and developmental strategies into a coherent behavior management policy (Olsen & Neilsen, 2006).

Turkish classrooms, influenced by centralized educational policies and a collectivist–hierarchical cultural background, often display reactive and precautionary approaches, emphasizing discipline, conformity, and adherence to established norms. Kosovar classrooms, shaped by post-war multicultural dynamics, resource variability, and ongoing educational reforms, exhibit a greater tendency toward developmental and holistic approaches, encouraging flexibility, student

participation, and inclusivity (Mëhilli, 2020). The historical 500-year Ottoman shared heritage reinforces commonalities: both societies value respect for authority, community cohesion, and teacher responsibility in moral and social development. Yet divergence emerges in contemporary practice: Kosovo's exposure to European integration and multicultural policies fosters adaptive, participatory, and inclusive classroom management, whereas Türkiye retains more structured, hierarchical, and uniform strategies. Teachers' cultural values influence both perceptions of leadership and classroom management. For instance, collectivist teachers are more likely to support group-based instruction and hierarchical leadership, whereas teachers with more individualist or adaptive orientations engage in participatory leadership and flexible management. This interplay underscores the predictive relationships posited in the study's title: teachers' cultural values shape how they perceive leadership and manage classrooms in both contexts.

The purpose of this study is to comparatively determine the predictive relationships between cultural values, cultural leadership perceptions, and classroom management approaches adopted by teachers in Turkey and Kosovo. In order to find an answer to the main problem of the research, the following sub-problems were sought:

1. What is the level of cultural values, cultural leadership, and classroom management approaches adopted by teachers in Türkiye and Kosovo?
2. Do cultural value perceptions of teachers in Türkiye and Kosovo significantly predict their cultural leadership perceptions?
3. Do the cultural value perceptions of teachers in Türkiye and Kosovo significantly predict the classroom management approaches they adopt?
4. Do cultural leadership perceptions of teachers in Türkiye and Kosovo significantly predict the classroom management approaches they adopt?

Methodology

Research Method

The aim of the study is to investigate the predictive relationships between cultural values, cultural leadership perceptions, and classroom management approaches adopted by teachers in Turkey and Kosovo. Relational survey model was used for this purpose. Relational research is the studies conducted to determine the relationships, levels and cause and effect links between two or more variables (Büyüköztürk, et al, 2014).

Study Group

The study group of this research consists of teachers working for public schools in Istanbul, Türkiye, and Kosovo in the 2021-2022 academic year. The study group was selected by convenience sampling. In the study, 7 districts were determined from Istanbul, and 642 teachers working in public schools in the districts affiliated to the Directorate of National Education (Bakırköy, Başak City, Kadıköy, Küçükçekmece, Maltepe, Üsküdar, and Ümraniye) participated in the study. In the Kosovo, 3 cities (Pristina, Prizren, and Mamusha) were identified. 448 teachers working in public schools in the districts of the Ministry of Educational Sciences and Technology participated.

Data Collection

Data were collected with the Individual Cultural Values (Saylık, 2019), Cultural Leadership Scale Revised Form (Metlilo & Yıldırım, 2022), and Classroom Management (Metlilo, 2023) scales in the spring semester of the 2021-2022 academic year.

Ethics Committee Approval

Ethical suitability of this research was evaluated by Ethics Committee of Istanbul Sabahattin Zaim University Rectorate at the meeting dated 24.09.2021, numbered 2021/09, and it was considered ethically suitable. Participants were informed about the research, and voluntary participation was ensured.

Results

First Sub-Problem

Comparison of Teachers' Perception Levels of Cultural Values, Cultural Leadership, and Adopted Classroom Management in Türkiye and Kosovo

Table 1

Arithmetic Mean and Standard Deviation Values of Teachers' Perception Levels of Cultural Values, Cultural Leadership, and Adopted Classroom Management in Türkiye and Kosovo

	Türkiye			Kosova		
Cultural Values	n	M	SD	n	M	SD
Power Distance	642	2,21	,791	448	2,34	,778
Uncertainty Avoidance	642	3,95	,628	448	4,28	,719
Collectivism	642	3,19	,938	448	3,78	,842
Longevity	642	4,15	,600	448	4,24	,667
Masculinity – Femininity	642	2,53	1,020	448	2,28	1,159
Cultural Leadership						
Cultural Leadership Overall	642	3,95	,68	448	4,11	,56
Establishing Culture	642	3,88	,76	448	4,03	,65
Adoption of Culture	642	4,14	,77	448	4,24	,77
Managing Culture	642	3,93	,75	448	4,13	,62
Classroom Management Approach						
Reactive	642	4,07	,58	448	4,47	,48
Precautionary	642	4,22	,58	448	4,40	,54
Developmental	642	4,38	,55	448	4,48	,49
Holistic	642	4,35	,54	448	4,46	,52

Table 1 indicates clear cross-cultural differences in teachers' perceptions. In terms of cultural values, Kosovar teachers demonstrate a higher level of uncertainty avoidance (M= 4.28, SD= .719) compared to Turkish teachers (M= 3.95, SD= .628), reflecting a preference for structured classroom environments, explicit rules, and predictable procedures. Collectivism scores are also higher in Kosovo (M= 3.78, SD = .842), suggesting stronger group orientation and collaboration tendencies, whereas Turkish teachers (M= 3.19, SD= .938) show a moderate collectivist orientation. Conversely, masculinity–femininity values reveal that Kosovar teachers lean slightly more toward feminine-oriented values (M= 2.28, SD= 1.159), emphasizing nurturing, cooperation, and egalitarian classroom relationships. Both countries show high longevity scores (Türkiye: M= 4.15; Kosovo: M= 4.24), indicating a shared commitment to long-term educational objectives.

In cultural leadership, Kosovar teachers consistently score higher across all subdimensions, particularly in managing culture (M=4.13, SD=.62) and adopting culture (M=4.24, SD=.77). This suggests they perceive leadership roles as deeply intertwined with maintaining and integrating cultural norms into teaching practices. Turkish teachers also report positive perceptions but with slightly lower means, possibly reflecting differences in sociocultural context, school system size, and historical evolution of teacher roles.

Regarding classroom management, both groups favor reflective, precautionary, developmental, and holistic approaches. Kosovar teachers consistently report higher mean scores (e.g., reflective approach M=4.47, SD =.48), implying a stronger orientation toward student-centered and reflective teaching practices. Turkish teachers also adopt these strategies but exhibit slightly more variability in preferences, reflected by higher standard deviations.

Second Sub-Problem

Regression Analysis of Cultural Value Perceptions and Cultural Leadership Perceptions of Teachers in Kosovo and Türkiye.

Table 2

Regression Analysis of Cultural Value Perceptions of Teachers Working in Kosovo on Cultural Leadership Perceptions

Model		*f* (1.446)	*p*	Non-Std. Coefficient		Std. Coefficient	R	R^2	t	*p*	CI	VIF
				ß	Std. Error	ß						
1	Fixed	96.546	.00	2.708	.145		.422	.176	18.673	.00	1.000	
	BK			.328	.033	.422			9.826	.00	12.013	1.000
2	Fixed	54.716	.00	2.375	.176		.444	.194	13.507	.00	1.000	
	UA			.278	.036	.359			7.688	.00	13.897	1.206
	L			.128	.039	.153			3.282	.00	15.785	1.206

*Dependent Variable: Cultural Leadership Durbin-Watson: 1.966, UA: Uncertainty Avoidance, L: Longevity

When the data in Table 2 are analyzed, it is seen that there is a significant predictive relationship between the uncertainty avoidance sub-dimension of cultural value perceptions and cultural leadership perceptions in the regression analysis of cultural value perceptions of teachers working in Kosovo. In the regression analysis of the cultural value perceptions of the teachers working in Kosovo regarding their cultural leadership perceptions, a significant predictive relationship was found between the uncertainty avoidance and longevity sub-dimensions of cultural value perceptions and cultural leadership perceptions.

The regression analysis reveals that uncertainty avoidance (UA) is a significant predictor of Kosovar teachers' perceptions of cultural leadership, indicating that teachers who prefer structured, predictable classroom environments also perceive themselves as more capable in leading and shaping school culture. Additionally, longevity (L) shows a positive relationship, suggesting that teachers with a focus on long-term goals and sustained educational outcomes view themselves as stronger cultural leaders. Collectivist tendencies (BK) further reinforce this connection, highlighting how collaborative and group-oriented values enhance teachers' leadership perceptions.

Table 3

Regression Analysis of Cultural Value Perceptions of Teachers Working in Türkiye on Cultural Leadership Perceptio

Model	$f(1,40)$	p	Non-Std. Coefficient ß	Non-Std. Coefficient Std. Error	Std. Coefficient ß	R	R^2	t	p	CI	VIF
Fixed	83.525	.00	2.353	.177		.340	.114	13.326	.00	1.000	
L			.384	.042	.340			9.139	.00	13.925	1.000
Fixed	63.541	.00	1.748	.197		.407	.163	8.865	.00	1.000	
L			.281	.044	.248			6.354	.00	14.363	1.167
UA			.262	.042	.243			6.216	.00	17.213	1.167

*Dependent Variable: Cultural Leadership Durbin-Watson:1.995, L: Longevity, UA: Uncertainty Avoidance

When the data in Table 3 are analyzed, it is seen that there is a significant predictive relationship between the longevity sub-dimension of cultural value perceptions and cultural leadership perceptions in the regression analysis of cultural leadership perceptions of teachers working in Türkiye. In the regression analysis of the cultural value perceptions of the teachers working in Türkiye regarding their cultural leadership perceptions, a significant predictive relationship was found between the longevity and uncertainty avoidance sub-dimensions of cultural value perceptions and cultural leadership perceptions.

In Türkiye, longevity emerges as the strongest predictor of cultural leadership perceptions, implying that teachers' long-term orientation and dedication to sustained educational development enhance their leadership self-perceptions. Uncertainty avoidance also significantly contributes, showing that teachers who prefer structured approaches feel more confident in their leadership roles. This pattern mirrors the Kosovar context but with slightly lower standardized coefficients, possibly due to Türkiye's larger and more heterogeneous educational environment, which introduces a wider variety of classroom practices and teacher experiences.

Third Sub-Problem

Regression Analysis of Cultural Value Perceptions and Classroom Management Approaches Adopted by Teachers in Kosovo and Türkiye.

Table 4

Regression Analysis of Kosovo Teachers' Cultural Value Perceptions on Adopted Classroom Management Approaches

Model		*f*(1,446)	*p*	Non-Std. Coefficient		Std. Coefficient	R	R^2	t	*p*	CI	VIF
				ß	Std. Error	ß						
1	Fixed	123.894	.00	3,178	,116		.466	.216	27,364	,00	1,000	
	L			,301	,027	,466			11,131	,00	12,810	1,000
2	Fixed	88.566	.00	2,769	,128		.534	.282	21,662	,00	1,000	
	L			,225	,028	,348			7,915	,00	13,897	1,206
	UA			,170	,026	,285			6,472	,00	15,785	1,206
3	Fixed	64.418	.00	2,899	,132		.551	.299	21,992	,00	1,000	
	L			,231	,028	,359			8,229	,00	4,772	1,212
	UA			,161	,026	,269			6,144	,00	15,938	1,220
	M			-,051	,015	-,137			-3,437	,001	18,171	1,012
4	Fixed	50.913	.00	2,851	,132		.561	.309	21,593	,00	1,000	
	L			,203	,030	,315			6,822	,00	5,256	1,378
	UA			,149	,026	,248			5,632	,00	12,778	1,256
	M			-,058	,015	-,156			-3,889	,00	18,076	1,044
	Col.			,063	,023	.123			2,747	,006	20,487	1,296

*Dependent Variable: Classroom Management, Durbin-Watson: 1.936, L: Longevity, UA: Uncertainty Avoidance, M: Masculinity, Col: Collectivism

When the data in Table 4 are analyzed, regression analysis of the cultural value perceptions of the teachers working in Kosovo revealed a significant predictive relationship between the longevity sub-dimension of cultural value perceptions, the longevity and uncertainty avoidance sub-dimensions, the longevity, uncertainty avoidance, and masculinity sub-dimensions, and the longevity, uncertainty avoidance, masculinity, and collectivism sub-dimensions of cultural value perceptions and classroom management approaches adopted.

Regression analysis demonstrates that longevity, uncertainty avoidance, masculinity, and collectivism significantly influence the classroom management approaches adopted by Kosovar teachers. Teachers emphasizing long-term planning, structured environments, and group cohesion tend to integrate reflective, developmental, and holistic strategies. Masculinity (M) shows a small negative effect, suggesting that more competitive or assertive tendencies may slightly reduce the adoption of cooperative classroom practices. Collectivism positively predicts classroom management, reinforcing the role of collaborative cultural values in guiding pedagogical choices.

Table 5

Regression Analysis of Cultural Value Perceptions of Teachers Working in Türkiye on Adopted Classroom Management Approaches

Model		*f* (1,640)	*p*	Non-Std. Coefficient		Std. Coefficient	R	R2	t	*p*	CI	VIF
				ß	Std. Error	ß						
1	Fixed	174.512	.00	2,780	,115		.463	.213	24,104	,000	1,000	
	L			,363	,027	,463			13,210	,000	13,925	1.000
2	Fixed	112.748	.00	2,377	,129		.511	.259	18,476	,000	1,000	
	L			,294	,029	,375			10,197	,000	14,363	1.167
	UA			,174	,027	,233			6,346	,000	17,213	1.167
3	Fixed	79.527	.00	2,515	,135		.522	.269	18,624	,000	1,000	
	L			,293	,029	,374			10,239	,000	5,820	1.167
	UA			,172	,027	,230			6,298	,000	16,432	1.168
	M			-,049	,016	-,107			-3,152	,002	20,148	1.001

*Dependent Variable: Classroom Management, Durbin-Watson: 1.963, L: Longevity, UA: Uncertainty Avoidance, M: Masculinity

When the data in Table 5 are analyzed, it is seen that there is a significant predictive relationship between the longevity sub-dimension of cultural value perceptions, the longevity and uncertainty avoidance sub-dimensions of cultural value perceptions, and the longevity, uncertainty avoidance, and masculinity sub-dimensions of cultural leadership perceptions of teachers working in Türkiye and classroom management approaches adopted.

For Turkish teachers, longevity again emerges as the most robust predictor, showing that teachers who prioritize long-term educational outcomes adopt more holistic, developmental, and precautionary classroom management strategies. Uncertainty avoidance also contributes, indicating that teachers' desire for structured environments influences their classroom control and planning. Masculinity exerts a small negative influence, suggesting that assertiveness-oriented cultural values may slightly reduce reflective or collaborative management practices. Overall, Turkish teachers exhibit a pattern similar to Kosovo but with somewhat lower effect sizes, reflecting cultural and systemic differences.

Fourth Sub-Problem

Regression Analysis Findings of Cultural Leadership Perceptions of Teachers in Kosovo and Türkiye on Adopted Classroom Management Approaches

Table 6

Regression Analysis of Kosovo Teachers' Cultural Leadership Perceptions on Adopted Classroom Management Approaches

Model	*f*(1,446)	*p*	Non-Std. Coefficient		Std. Coefficient	R	R2	t	*p*	CI	VIF
			ß	Std. Err.	ß						
Fixed	217,753	.00	2,640	,124		.573	.327	21,271	,000	1,000	1,000
CLO			,441	,030	,573			14,756	,000	14,797	
Fixed	112,943	.00	2,647	,123		.580		21,435	,000	1,000	3,073
CLO			,544	,052	,707		.334	10,440	,000	14,686	3,073
EC			-,107	,044	-,163			-2,407	,016	28,459	

* Dependent Variable: Classroom Management, Durbin-Watson: 1.926, CLO: Cultural Leadership Overall, EC: Establishing Culture

When the data in Table 6 are examined, in the regression analysis of the perceptions of cultural leadership of the teachers working in Kosovo on the classroom management approaches adopted, a significant predictive relationship was found between cultural leadership in general and classroom management approaches adopted. In the regression analysis of the perceptions of cultural leadership of teachers working in Kosovo on classroom management approaches adopted, a significant predictive relationship was found between the overall cultural leadership and the sub-dimension of culture creation and classroom management approaches adopted.

Kosovar teachers' perceptions of overall cultural leadership strongly predict their adoption of classroom management strategies (ß= .573), demonstrating that teachers who view themselves as effective cultural leaders are more likely to implement reflective, developmental, and holistic approaches. The sub-dimension of establishing culture also predicts classroom practices, albeit negatively in some models, indicating that overly prescriptive or rigid cultural enforcement may reduce flexibility in student-centered strategies. Overall, leadership perceptions appear central in shaping how teachers structure, plan, and manage classroom dynamics.

Table 7

Regression Analysis of Cultural Leadership Perceptions of Turkish Teachers on Adopted Classroom Management Approaches

Model	*f* (1, 640)	*p*	Non-Std.		Std.	R	R2	t	*p*	CI	VIF
			ß	Std. Error	ß						
Fixed	206,605	,00	2,935	,095		.494	.243	30,750	,00	1,000	
CLO			,342	,024	,494			14,374	,00	11,727	1,000
Fixed			2,842	,097		.513	.261	29,259	,00	1,000	
CLO	113,915	,00	,230	,036	,332			6,308	,00	12,662	2,399
EC			,130	,032	,212			4,036	,00	20,278	2,399

*Dependent Variable: Classroom Management, Durbin-Watson: 1.926, CLO: Cultural Leadership Overall, EC: Establishing Culture

As seen from Table 7, the regression analysis conducted to investigate the impact of teachers' perceptions of cultural leadership on the classroom management approaches they adopt revealed a significant predictive relationship between overall cultural leadership and classroom management approaches. This relationship demonstrated a moderate level of predictive power (R2=.261), indicating that cultural leadership accounts for approximately 26.1% of the variance in classroom management approaches. Similarly, the regression analysis focusing on the culture creation sub-dimension of cultural leadership also indicated a significant predictive relationship with the classroom management approaches adopted by teachers. This finding likewise reflects a moderate level of prediction.

In Türkiye, both overall cultural leadership and the establishing culture sub-dimension significantly predict classroom management approaches. Teachers with higher leadership perceptions tend to implement reflective, developmental, and precautionary strategies more frequently. The effect of establishing culture (ß = .212) suggests that promoting collaborative and structured cultural practices reinforces teachers' classroom management approaches. These results highlight that cultural leadership is closely intertwined with pedagogical behavior, underscoring the importance of fostering leadership competencies for effective classroom management.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

Comparison of Cultural Value Perception Levels of Teachers in Kosovo and Türkiye

The power distance perception of teachers working in Turkey and Kosovo is low. Cultural Value Perceptions The concept of power distance is a phenomenon that occurs when one person shows superiority over the other in different situations such as prestige, authority, and wealth in organizations or institutions. Societies with high power distance perceive this situation as normal, while societies with anti-power distance perceive it as an abnormal situation (Hofstede, 1984). Power distance can be perceived as societies feeling themselves close and distant to authority. According to the findings of the research, it can be said that the power distance perceptions of teachers in Türkiye and Kosovo are at a low level, while teachers in Kosovo have relatively higher levels of power distance perceptions than teachers in Türkiye.

In the study conducted by Can and Gündüz (2021), it is stated that the power distance of teachers is at a very low level, according to Deniz (2013), the general power distance perception of teachers working in primary education institutions is at a low level and the power distance at school

is at a medium level, and in the study conducted by Çavdar (2021), it is stated that the power distance of teachers is at a low level. It is stated that the power distance levels of administrators and teachers are high (Yaman & Irmak, 2010), and the power distance of academic staff and administrative staff working in state universities is at a high level (Uslu & Ardıç, 2013). Khatri (2009) also stated that power distance affects employee participation, the nature of job descriptions, organizational participation, decision-making, discipline, control, deference to senior employees, management development, and organizational structuring. In light of all this information, it can be interpreted that the perception of power distance is an indicator of the democratic understanding and preferences of societies, and the fact that the perception of teachers working in Türkiye and Kosovo regarding the power between them and senior management is at low and higher levels can be interpreted as not reaching the desired level in terms of educational administration.

Teachers working in Türkiye have a high level of uncertainty avoidance perception, and teachers working in Kosovo have a very high level of uncertainty avoidance perception. Deviation from the path involves the greatest danger for societies that tend to avoid uncertainty (Lee, et al, 2020). Countries and societies are categorized as having low and high levels of uncertainty avoidance. Societies with low levels of uncertainty avoidance do not have much uncertainty in their perception of the future. Their family rules are flexible, their sense of nationalism is intense, and their degree of trust and motivation is high. They can tolerate negativity. In societies with high uncertainty avoidance perceptions, family rules are strict, feelings of nationalism are insignificant, pessimistic, unhappy and negative thoughts are at the forefront (Minkov & Hofstede, 2014).

It is seen that the level of uncertainty avoidance sub-dimension of cultural value perceptions of teachers in Türkiye and Kosovo is high, and the uncertainty avoidance tendency of teachers in Kosovo is relatively higher than that of teachers in Türkiye. It has been observed that the level of uncertainty avoidance of cultural value perceptions of faculty of education students is at a medium level (Korkut & Keskin, 2015), the level of uncertainty avoidance of primary, secondary and high school teachers is high (Çelik, 2012), and the pre-service teachers of the faculty of education have moderate uncertainty avoidance tendencies (Saylık & Han, 2021; Yıldırım, 2016). In addition, there are many studies in which the cultural value of uncertainty avoidance is high (Bodur & Kabasakal, 2002; Saylık, 2017; Turan, et al, 2005; Wasti, 1995). According to all these results, it can be interpreted that the perception of uncertainty avoidance is an indicator of the entrepreneurial orientation and development of societies, and the high level of uncertainty perception between the teachers working in Kosovo and Turkey and the top management can be interpreted as the desired level in terms of educational management and supervision has not yet been reached.

The collectivism perception of the teachers working in Türkiye is at a medium level, and the collectivism perception of the teachers working in Kosovo is at a high level. Collectivism and individualism are the opposites of each other. In societies where individualism is superior, self-interest and selfishness are at the forefront. Living standards and conditions are high. Individuals work to increase their own interests and income rather than the society's (Gökçe, 2017). In collectivist societies, on the other hand, community interests are at the forefront. Issues that will provide social benefit are important. The concept of "we" is used instead of "me". Group opinions are respected when making decisions. Family ties are very important. In collectivist societies, conflict is avoided, and the sense of shame is at the forefront (Hofsted, et al, 2010; Hui & Triandis, 1986).

Triandis (1989) mentions four dimensions in his study on collectivism and individualism. The first dimension is the concept of I and we, the second dimension is individual and social goals, the third dimension is individual and social norms, duties and obligations, and the fourth dimension

is individual and social emphasis in relationships (cited in Dakhli, 2009). In the study conducted by Hofstede (2001) to determine the cultural characteristics of countries, he states that Türkiye has the cultural value of collectivism. In another study conducted by Hofstede (1984), he stated that Japan, Greece, and Türkiye have the cultural value of collectivism, but the USA, England, and Austria have the cultural value of individualism. In the study conducted by Gürbüz and Bingöl (2007), it was seen that managers showed characteristics of owning the organization in their cultural tendencies and that they were based on collectivist culture with high power and uncertainty avoidance tendencies.

It is seen that the perception of collectivism of teachers working in Türkiye is at a medium level, and the perception of collectivism of teachers working in Kosovo is at a high level. In studies conducted on university students, it has been observed that students' horizontal and vertical collectivism levels are high (Kahveci, et al, 2019; Özbek, 2010), above the determined average (Uzuntarla, et al, 2016), and that collectivism is more dominant and at a higher level than individualism (Zeyada, 2018). According to these results, it can be interpreted that the perception of collectivism is an indicator of the social interests of societies, and the fact that the perception of teachers working in Kosovo and Türkiye regarding the social interests between the educational administration and the educational administration is at medium and high levels can be interpreted as that the desired level has not been reached in terms of educational administration.

The perception of longevity of teachers working in Türkiye is at a high level and the perception of longevity of teachers working in Kosovo is at a very high level. The concept of longevity in cultural value perceptions can be expressed as orientation towards the long term. Its opposite meaning can be stated as short-term orientation. It is expressed as the degree of giving importance to long-term losses and short-term gains (Taras, 2007). The long-termism dimension was added to cultural value perceptions by Hofstede in 1991. This dimension, which emerged in the values research conducted by the Chinese, classifies low-level societies as short-term oriented and high-level societies as long-term oriented. Hofstede succeeded in carrying the model to a universal dimension by adding the dimension of long-term orientation to cultural values. In this context, he named those dealing with the past and present as short-term orientation and those dealing with the future as long-term orientation (Almagtome, 2015). Long-term-oriented societies are patient, know how to wait, maintain order, and aim for great success. Short-term oriented societies, on the other hand, are very impatient, respect traditions and customs from the past, and are satisfied with small achievements.

It is stated that teachers in Türkiye have a high level of long-term orientation sub-dimension, but teachers in Kosovo have a higher level than teachers in Türkiye. It shows that teachers with high-level characteristics are in a society group that is forward-looking for the future, can make strategic planning, and take strong steps towards their goals. Hofstede (1984) ranks Turkey 47th among 76 countries in terms of short masculinity perception. In this order, he emphasizes characteristics such as preserving traditions and customs, social order, focusing on the present, and low scores. Hofstede (2001) conducted a study among 23 countries to determine the longevity scores of 23 countries. According to this study, China (118 points) has the highest level, and Pakistan (0 points) has the lowest level. In the study conducted by Saylık and Han (2021), it was stated that teachers' perceptions of longevity were also high.

Since the perception of longevity is an indicator of the long-term orientation of societies, the high level of perception of long-term orientation between the teachers working in Kosovo and Turkey can be interpreted as that the desired level has been reached in Kosovo in terms of educational management, while the desired level has not yet been reached in Türkiye. The masculinity perception

of teachers working both in Türkiye and Kosovo is at a low level. Cultural value perceptions The concept of masculinity expresses the values attributed to gender difference in societies. In societies where femininity is dominant, kindness, patience, modesty, slow movement, and respectability are at the forefront. These societies attach importance to interpersonal relationships. In masculine societies, the number of individuals with masculine characteristics is high. In feminine societies, the number of individuals with feminine characteristics is high. Teachers in feminine cultures encourage, motivate, encourage cooperation, and provide full support for their students to succeed. In masculine societies, school failure is a disaster for them (Hofstede, 1980). Masculine and feminine societies also differ in the evaluation of teachers and students. The masculinity of the teachers who participated in the study was low. Their behaviors and actions are in balance according to their level. Using Hofstede's cultural dimensions of masculinity and femininity, the cultural value levels of Türkiye and Iran were tried to be determined. According to the results of the research, it was stated that Hofstede's cultural value of femininity is dominant and its level is high in Türkiye and Iran (Aydoğan & Zemestani, 2014). It is seen that masculinity and femininity cultural values are also related to management cultures. According to all these results, it can be interpreted that the perception of masculinity is an indicator of the values attributed to gender difference in societies, that the perception of teachers working in Kosovo and Türkiye regarding gender difference between them and senior management is at a low level, and that there is not enough level of gender difference in terms of educational management. The fact that the masculinity levels of the teachers in Türkiye are higher than those of the teachers in Kosovo can be said to be a form of expression that their social characteristics show prominent behaviors towards masculine values.

In the comparison of the levels of the sub-dimensions of the cultural value perceptions of the teachers in Türkiye and Kosovo, it can be stated that the perception levels of the teachers working in Kosovo are at a higher level compared to the teachers working in Türkiye, while Türkiye has a higher level in the masculinity sub-dimension. Accordingly, it can be stated that the teachers working in Kosovo feel the cultural values of power distance, uncertainty avoidance, collectivism and longevity more clearly and show them in their behaviors, while the teachers in Türkiye apply masculinity values more visibly.

In the comparison of the levels of the sub-dimensions of the cultural value perceptions of the teachers in Türkiye and Kosovo, it can be stated that the perception levels of the teachers working in Kosovo are at a higher level compared to the teachers working in Türkiye, while Türkiye has a higher level in the masculinity sub-dimension. Accordingly, it can be stated that the teachers working in Kosovo feel the cultural values of power distance, uncertainty avoidance, collectivism and longevity more clearly and show them in their behaviors, while the teachers in Türkiye apply masculinity values more visibly.

Comparison of Cultural Leadership Perception Levels of Teachers in Türkiye and Kosovo

It is seen that the perception of cultural leadership in general, the creation and management of culture of the teachers working both in Türkiye and Kosovo, is at a high level. On the other hand, the perception of the adoption of culture is at a high level for the teachers working in Türkiye and at a very high level for the teachers working in Kosovo. The most important factor in maintaining school processes in integrity is the school administrator. The school administrator undertakes the biggest task in creating, shaping, and managing the school culture or adopting and sustaining the existing culture (Balcı, et al, 2005). In order to establish a strong communication with teachers or students, the school administrator should proceed through culture, which is the easiest way (Taormina, 2008). The cultural leader can bring together the school culture and employees in line with the vision of the

school, guide them, and ensure that they adopt the school culture. It is seen that the cultural leader provides value-based management and affects teachers' moral satisfaction, professional development, and cooperation (Uygur, 2021).

The cultural leader is the key to success (Güçlüol, 1985). The cultural leader leads the employees to the goal through the norms, beliefs, symbols, traditions and common thoughts that make up the school culture (Yıldırım, 2001). Since the cultural leader focuses on a basic phenomenon such as school culture, it includes more than one element. Vision and mission are at the top of his/her task. Situational characteristics that reflect or perceive school culture can be listed as leader behaviors, managerial actions, performance, use of tradition, consistency, continuity, stability, and followers' comments on the leader. In addition, the most important factor affecting all of these elements is the personal qualities of the cultural leader. The outputs of the elements of cultural leadership are clearly visible in school culture. Personal qualities include influential narrator characteristics such as self-confidence, embracing the culture, introducing it to others, and making them accept it. Vision and mission versus radical and conservative ideology. In perceived situations, the leader's capacity to manage the situation is another characteristic. The more elements a cultural leader has, the easier it is to create, adopt and manage school culture (Trice & Beyer, 1993).

When the related literature was examined, it was seen that school administrators' levels of fulfilling cultural leadership behaviors were at a high level (Gökalp, 2018: 138), school administrators' perceptions of cultural leadership were at a high level according to teachers' views (Akgül, 2019), principals' perceptions of cultural leadership were at a high level according to preschool teachers' views (Çek, 2011), school principals' cultural leadership levels were at a medium level according to teachers' perceptions (Aksu, et al, 2003) and primary school administrators' cultural leadership levels were at a high level (Uygur, 2021). According to all these results, it can be interpreted that cultural leadership perception is an indicator of the leadership tasks undertaken for the creation, adoption and management of school culture, and the high and very high level of cultural leadership perceptions of the teachers working in Kosovo and Türkiye between them and the senior management can be interpreted by emphasizing that there is a sufficient level in terms of educational management, but in order to bring this level to higher levels, it is necessary to take more active roles in the principles and processes of educational management and to make teachers feel that they are valuable and to reflect them to the culture and to make more efforts to encourage cooperation between teachers in the school.

Comparison of the Perception Levels of Classroom Management Approaches Adopted by Teachers in Türkiye and Kosovo

According to the findings, the reactive sub-dimension of the teachers working in Türkiye is at a high level, while the reactive sub-dimension of the teachers working in Kosovo is at a very high level. However, it is seen that the classroom management approaches adopted by teachers in both Türkiye and Kosovo have very high levels of preventive, developmental and holistic sub-dimensions. Classroom management is to ensure the effective realization of education and training activities for students (Balay, 2003). Classroom management, which is seen as a system, discipline, and management area, is a very important factor underlying successful societies (Hardin, 2012). The system characteristic of classroom management can be expressed as following the systematic management processes of the classroom. At certain stages of the management process, the characteristics of what is important to do are emphasized. It emphasizes the importance of how successful and active the management is in these processes in order to move education to a successful teaching dimension. Although systems, disciplines, and management are seen as different fields, they are inseparable parts of each other.

Classroom management approaches are classified as traditional and contemporary approaches (Aydın, 1998). Traditional approaches are an understanding of education where discipline is at the forefront, the teacher is at the center, and the student is passive (Uyanık Balat, 2013). In contemporary approaches, on the other hand, there is an understanding of education in which the student is in the center and active, the teacher acts as a guide and a democratic classroom environment is provided (Aydın, 2013). Contemporary approaches support students to be inquisitive and teachers to be directive and innovative in education. Approaches can be evaluated according to teachers' skills. The teacher who uses the reactive approach can be interpreted as weak in terms of classroom management because he/she resorts to reward and punishment (Erdoğan, 2008). The teacher using the precautionary approach is responsible for constantly taking precautions for unwanted behaviors that may occur in the classroom. Therefore, the constant measures taken cause students to get bored and experience a decrease in their motivation (Ağaoğlu, 2002). The teacher who follows the developmental classroom management approach provides classroom management according to student developmental stages. Clear decisions are taken and implemented on the issues that need attention in each developmental process (Ünal & Ada, 2003). A holistic classroom management approach can be considered a mixed approach consisting of all approaches. It is a type of approach in which the necessary educational intervention is given when necessary according to the situation, environment and developmental stage (Başar, 1999).

In the related literature, preschool teachers have high levels of classroom management skills (Sadık & Dikici Sığırtmaç, 2016); classroom teachers working in unified classrooms have high levels of classroom management beliefs (Ocakcı & Samancı, 2019); classroom teachers have high levels of classroom management skills (Vatansever, et al, 2020); primary school teachers' perception levels of classroom management skills are at a good level (Yılmaz & Aydın, 2015); teachers' classroom management levels are at a very good level (Kale & Baburşah, 2017); and teachers' classroom management dimension is at a medium level (Karabatak & Alanoğlu, 2018). On the basis of these results, it can be interpreted that teachers in Kosovo and Türkiye have sufficient knowledge about physical order, teaching dimension, effective use of time, and mastery of methods and techniques in the classroom management approaches they adopt, and that teachers in Kosovo have a higher degree of active participation in classroom management approaches than teachers in Türkiye, and that they fulfill a desired element in terms of educational management.

Predictive Analysis Results between Cultural Value and Cultural Leadership Perceptions of Teachers in Türkiye and Kosovo

Two models are seen in the regression analysis findings regarding the individual cultural leadership perceptions of teachers working in Kosovo. In the first model, there is a significant predictive relationship between the uncertainty avoidance sub-dimension of cultural value perceptions and cultural leadership perceptions, and in the second model, there is a significant predictive relationship between the uncertainty avoidance and longevity sub-dimensions of cultural value perceptions and cultural leadership. As a result of the regression analysis of cultural values and cultural leadership perceptions of teachers in Türkiye and Kosovo, two models are seen in the predictor data of both countries, but it is seen that cultural value perceptions are replaced in the models. Long-termism and uncertainty avoidance cultural values are effective for Türkiye, while uncertainty avoidance and long-termism cultural values are predictive for Kosovo. In this context, it can be interpreted as strengthening the possibility that two different countries with cultural differences may have similar educational management practices and may have close cultural values.

The concept of uncertainty avoidance was first used by Cyert and March (1963) (House & Javidan, 2004). Societies with uncertainty avoidance cultural values have too many uncertain thoughts about the future and therefore need clear rules, written documents, organized environments, and peaceful work to remove uncertainty (Hofstede & Hofstede, 2005). Teachers with uncertainty avoidance values have a positive influence on cultural leaders. In the study conducted by Saylık and Han (2021) for pre-service teachers, the effect of uncertainty-avoidance cultural values on teachers' professional attitudes was tried to be determined. According to the findings of the study, it was seen that the professional attitudes of pre-service teachers with a high level of uncertainty avoidance cultural values were more positive. İlhan and Alimanoğlu Yemişçi (2020) investigated the effects of the uncertainty avoidance dimension in Hofstede's cultural values theory on occupational safety culture with the idea that organizational culture and occupational safety culture are a reflection of national culture. According to the findings of the study, it was stated that the cultural value of uncertainty avoidance has negative effects on occupational safety culture. Bakioğlu and Demiral (2013) tried to examine the reasons for the uncertainties experienced in schools according to the perceptions of school administrators, to determine the ways school administrators follow when making decisions in uncertain situations, their attitudes, and what they are affected by in this process. According to the research findings, the reasons for uncertainty were shown as planning errors, educational processes, and hierarchical errors of senior administrators. It was stated that administrators were affected by this situation and received help from teachers, senior administrators, and parents for solutions. Hofstede (1983) stated that Türkiye has a strong cultural value of uncertainty avoidance based on the findings of his research on 50 countries. Batır and Gürbüz (2016) stated in the GLOBE study that there was an improvement in the cultural value tendency of uncertainty avoidance in Türkiye and that there was a relative decrease. Based on this information, it can be stated that the cultural value of uncertainty avoidance causes positive developments in the process in which it affects the cultural leader, and these developments are welcomed as a desired situation in terms of educational administration and supervision.

School administration is a subdivision of education administration. The processes and guidelines followed in educational administration apply to school administration as well. School management is carried out by the cultural leader. The cultural leader has to involve teachers in the management process, decisions taken, solutions, and suggestions for problems that may arise (Giray, 2006). The characteristics of the people who will participate in the management and decision-making process affect the characteristics of the management process and the decisions to be taken (Güçlüol, 1985). In this context, it can be interpreted that teachers' cultural values of uncertainty avoidance and long-termism will help positive developments in influencing the cultural leader and his/her management process and will be accepted as a desired and expected behavior in terms of educational management.

Predictive Analysis Results between Cultural Value Perceptions and Classroom Management Approaches Adopted by Teachers in Türkiye and Kosovo

According to the regression analysis findings regarding the cultural value perceptions of the teachers working in Kosovo, in the first model, cultural value perceptions are related to the longevity sub-dimension of cultural value perceptions, and in the second model of regression analysis, cultural value perceptions are related to the longevity and uncertainty avoidance sub-dimensions of cultural value perceptions, In the third model of regression analysis, a significant predictive relationship was found between the longevity, uncertainty avoidance and masculinity sub-dimensions of cultural value perceptions and the classroom management approaches adopted in the fourth model of regression

analysis. In the regression analysis findings regarding the individual cultural leadership perceptions of teachers working in Türkiye, a significant predictive relationship was found between the longevity sub-dimension of cultural value perceptions in the first model, longevity and uncertainty avoidance sub-dimensions of cultural value perceptions in the second model in the regression analysis, and longevity, uncertainty avoidance and masculinity sub-dimensions of cultural value perceptions and classroom management approaches adopted in the third model in the regression analysis.

As a result of the regression analysis of the cultural values and classroom management approaches adopted by teachers in Türkiye and Kosovo, three predictor models for Turkey and four predictor models for Kosovo were observed. Long-termism, uncertainty avoidance, and masculinity cultural values are seen in the predictor factors of teachers' cultural values and classroom management approaches in both countries, and it is noteworthy that the collectivism cultural value is also active in the fourth model for Kosovo. Aytaç and Uyangör (2020) tried to determine the relationship between teachers' teaching-learning conceptions and classroom management styles. According to the findings of the study, it was stated that teaching-learning conceptions significantly predicted other classroom management styles except the disinterested classroom management style. Constructivist teaching-learning conceptions significantly predicted free and authoritative classroom management styles, while traditional teaching-learning conceptions significantly predicted authoritarian classroom management styles. Kayan and Kozikoğlu (2017) tried to determine to what extent the burnout levels of classroom teachers predict classroom management behaviors. According to the results of the research, it was stated that the burnout levels of classroom teachers were at a low level, there was a negative relationship between them and classroom management behaviors, and they explained 16% of classroom management behaviors. Aküzüm and Özdemir Gültekin (2017) tried to determine the relationship between communication skills and classroom management skills of primary school teachers. According to the results of regression analysis, it was seen that classroom teachers' classroom management skills (empathy, transparency, equality, effectiveness, and competence) explained 67% of classroom management skills (physical layout of the classroom, learning-teaching process, time management, behavior management, and motivation). Tan and Tan (2016) tried to determine the relationship between pre-service teachers' communication skills and classroom management skills. According to the findings of the study, it was observed that pre-service teachers' communication skills significantly predicted their classroom management skills. In other words, it was concluded that as the communication skills of pre-service teachers increase, their classroom management skills may also increase. Kara and Dikici Sığırtmaç (2022) tried to determine the relationship between emotion regulation skills and problem behaviors of preschool children, emotion regulation skills of teachers and parents, and classroom management skills. According to the findings obtained from the study, it was seen that teachers' cognitive emotion regulation skills predicted classroom management skills. Aytaç and Uyangör (2020) tried to determine the predictive relationships between pre-service teachers' epistemological beliefs, educational philosophy tendencies, and teaching-learning conceptions. According to the findings, it was shown that pre-service teachers' epistemological beliefs were statistically significant predictors of their philosophy of education tendencies. According to all this information, it can be interpreted that classroom management can be predicted by more than one variable.

Results of Predictive Analysis of Cultural Leadership Perceptions of Teachers in Türkiye and Kosovo on Adopted Classroom Management Approaches

In the regression analysis of Kosovo teachers' perceptions of cultural leadership on classroom management approaches adopted, a significant predictive relationship was found between the sum of cultural leadership and classroom management approaches adopted, and between the sub-dimension of culture creation and classroom management approaches adopted. In the regression analysis of the cultural leadership perceptions of the teachers working in Türkiye on the classroom management approaches adopted, a significant predictive relationship was found between the sum of cultural leadership and the classroom management approaches adopted, and between the sum of cultural leadership and the sub-dimension of culture formation and the classroom management approaches adopted.

As a result of the regression analysis on the perceptions of cultural leadership and classroom management approaches adopted by teachers in Türkiye and Kosovo, there are two models and the same cultural perceptions in the predictor data of both countries. It can be interpreted that the societies of both countries have different but very close cultural values in terms of cultural leadership, and by examining the predictor factors together in terms of educational management and supervision, it can be interpreted that the educational administration of the two countries can be helped by supporting them in cooperation in order to bring them to a better level. Altunay (2017) systematically examined the characteristics of teachers' instructional leadership roles in classroom management. With the study conducted as a systematic review, he tried to explain how school administrators can be instructional leaders and how teachers can use the instructional leadership model in a way adapted to teacher behaviors. It was stated that instructional leadership affects teachers' classroom management skills and that a teacher can perform more successful tasks in the instructional leadership role. Aydın, Slevitopu, and Kaya (2018) examined the postgraduate studies conducted in the field of classroom management between 2011 and 2016 in the case study design of qualitative research method. According to the results obtained, it was observed that classroom management skills and competencies and management of student behaviors were frequently examined in the studies conducted in the field of classroom management. Özgenel and Aktaş (2020) investigated whether school principals' leadership styles have an effect on teacher performance. It was seen that autocratic, democratic, cooperative, and laissez-faire styles of school principals created a significant difference in teacher performance. In addition, it was stated that an autocratic management style had a negative effect on teacher performance, a democratic and cooperative education style had a positive effect, and a laissez-faire management style had a positive effect at a low level. Kazak (2021) investigated the characteristics of school principals to be more effective on the basis of teacher views. According to teachers' opinions, it was suggested that individual, organizational and environmental arrangements should be made for school principals to be more effective. Uzundağ and Ozmusul (2021) examined the decision-making processes of school principals according to the views of teachers. According to the findings of the study, it was stated that school principals did not care about teachers' opinions and suggestions in decision-making processes, and this situation minimized teachers' determination and desire to work. It was stated that school principals with strong individual communication and administrators with high cultural structure and knowledge about the institution were more successful in school management. The effect of cultural leadership roles of school principals on teachers' organizational commitment level was examined. According to the results of the research, it was stated that cultural leadership roles are factors in increasing the level of teachers' organizational commitment; in other words, there is a positive relationship between them (Yörük & Sağban, 2012). Culture and cultural differences have an impact on leadership, and multicultural organizations are more successful in international activities (Yeşil, 2013).

Throughout the research findings, it is seen that the desired level is not reached in terms of educational administration and supervision in the sub-dimensions of power distance and masculinity of teachers' cultural values, while the desired level is reached in terms of educational administration and supervision in the sub-dimensions of uncertainty avoidance, collectivism, longevity, cultural leadership in general and its sub-dimensions, and classroom management approaches adopted. There are high, medium, low and very low correlations between teachers' perceptions of cultural values and cultural leadership in general and its sub-dimensions, low positive correlations between cultural values and adopted classroom management approaches, and low positive and negative correlations between cultural leadership and classroom management approaches. In addition, in the predictive effect of cultural value perceptions, it is seen that all of the sub-dimensions predict cultural leadership in general and its sub-dimensions and adopted classroom management sub-dimensions.

Critical Comparison

The comparative analysis reveals that cultural values, leadership, and classroom management are deeply intertwined. In Kosovo, traditional hierarchies and moderate collectivism influence teachers' reliance on structured, authority-driven classrooms, while cultural leaders' limited participatory engagement can constrain innovation. Conversely, in Turkey, the interplay of collectivist and individualist values, coupled with distributed cultural leadership, facilitates adaptive classroom management practices and professional development integration. This suggests that cultural context and leadership perceptions significantly shape pedagogical strategies, reinforcing the necessity of culturally responsive teacher training programs.

Moreover, the comparative lens highlights areas for policy intervention. For Kosovo, enhancing teacher participation in leadership and promoting student-centered management approaches could bridge gaps in classroom engagement. For Turkey, maintaining flexibility in leadership models while strengthening support for culturally diverse classrooms can sustain improvements in teacher effectiveness and student outcomes.

Conclusion

Understanding the predictive relations between teachers' cultural values, cultural leadership perceptions, and classroom management approaches is essential for fostering effective educational environments. The Kosovo-Turkey comparison underscores the contextual dependence of these constructs, with implications for teacher training, leadership development, and educational policy. Future research should expand cross-cultural investigations to include additional Balkan and Mediterranean contexts, thereby enriching understanding of culturally mediated educational practices.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Değerler toplumsal beraberliğin ve düzenin en önemli unsurlarından biridir. Bireyin ve toplumun yapı taşlarıdır (Türkyılmaz, et al, 2020). Kültürel değerlerin temeli ve onlarla bütünleşen olgulardır. Kültürel değerler güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, erillik-dişilik, bireycilik ve toplumculuk kültürel boyutları ile ilişkilidir (Hofstede, 1980). Eğitim kurumları öğrencilere kültürel değerleri aktarmakta büyük sorumluluk üstlenmektedir. Bu sorumluluğun başaktörleri öğretmenlerdir. Her bireyin sahip olduğu kültürel değerler gibi her ortamın da sahip olduğu kültürel değerleri mevcuttur. Kültürel liderler, kurum değerlerine ve kültürel değerlere eşlik eden bireyler olarak adlandırılmaktadır. Kültürel lider bir ortamın, örgütün geçmişten getirdiği değerlerini tanıyan, koruyan, yeni değerler ekleyip geliştiren ve geleceğe taşıyabilen bir lider türüdür (Bostancı, 2011). Her örgütün olduğu gibi eğitim örgütlerinin de başarılı ve etkin bir kültürel lidere ihtiyacı vardır.

Eğitim kurumlarında liderlik; öğretmenler, denetimciler ve yöneticiler tarafından alınan kararlarda büyük güç olarak ifade edilmektedir (Sergiovanni, 1984). Kültürel lider; öğretmen iş birliğinde, öğretmenin tecrübe kazanmasında destek ve sınıf ortamına kadar rehberliğinin ulaştığı güce sahiptir. Sınıf yönetimi, sınıf hayatının bir orkestra gibi yönetilmesi, verimli ve olumlu eğitim öğretim ortamının sağlanması (Woolfolk, 1995), sınıf içi gerçekleştirilen etkinliklerde çalışma engellerinin en aza indirilmesi ya da ortadan kaldırılması, öğrenci katılımının sağlanması, öğretim zamanının etkin kullanılması (Kearney vd., 1991), eğitim ve öğretim amaçları doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşmesi için çevre ve öğrenci davranışlarının düzenlenmesi ve kontrol edilmesidir (Erden, 2018; Kunter, et al, 2007). Sınıf yönetimi yaklaşımlarının en genel sınıflandırması geleneksel ve çağdaş yaklaşım olarak bilinmektedir. Öğretmen merkezde bulunurken değişimle öğrenci merkeze yerleştirilmiş ve yöntemsel uygulamaların yerini işlevsellik almıştır. Birden fazla özellikleri içinde barındıran bu yaklaşımlar tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak sınıflandırılmaktadır. Araştırmaya ilişkin bulgulara göre, öğretme-öğrenme anlayışlarının ilgisiz sınıf yönetimi stili dışındaki diğer sınıf yönetimi stillerini anlamlı şekilde yordadığı belirtilmiştir. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı serbest ve yetkici sınıf yönetimi stillerini, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ise otoriter sınıf yönetimi stilini anlamlı şekilde yordadığı ifade edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın amacı, Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algıları ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki yordayıcı ilişkileri karşılaştırmalı olarak belirleyebilmektir. Bu amaç için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye Cumhuriyeti İstanbul ili ve Kosova Cumhuriyeti devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları genelinde, öğretmenlerin kültürel değerlerinin güç mesafesi ve erillik alt boyutlarında eğitim yönetimi ve denetimi açısından arzu edilen düzeye ulaşılmadığı, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik, kültürel liderlik geneli ile alt boyutları, benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutlarının eğitim yönetimi ve denetimi açısından istenen düzeye ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kültürel değer algıları ile kültürel liderlik geneli ve alt boyutları arasında yüksek, orta, düşük ve çok düşük ilişki, kültürel değerler ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında pozitif yönde düşük, kültürel liderlik ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında pozitif ve negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca kültürel değer algılarının yordayıcı etkisinde alt boyutlarının tümünün kültürel liderlik geneli ile alt boyutlarını, benimsenen sınıf yönetimi alt boyutlarını yordadığı görülmektedir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değerleri belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik alt boyutlarının kültürel liderlik algılarına yordayıcı etkisi, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel değerleri uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutlarının kültürel liderlik algılarına yordayıcı etkisi olduğu görülmektedir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değerleri uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma, erillik ve kolektivizm alt boyutlarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını yordayıcı etkisi, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel değerleri uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutlarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına yordayıcı etkisi olduğu belirlenmiştir. Kosova'da ve Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik geneli ve kültürün oluşturulması algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik yordayıcı etkisi olduğu da görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algıları alt boyutları düzeylerinin karşılaştırılmasında Kosova'da görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin Türkiye'deki öğretmenlere karşılık daha yüksek düzeyde olduğu, erillik alt boyutunda ise Türkiye'nin daha yüksek düzeye sahip olduğu belirtilebilir. Buna göre Kosova'da görev yapan öğretmenler, kültürel değer güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik değerlerini daha belirgin şekilde hissetiklerini ve davranışlarında gösterdiklerini, Türkiye'deki öğretmenlerin ise erillik değerlerini daha görünür biçimde uyguladıkları şeklinde ifade edilebilir. Sonuçlara göre kültürel liderlik algısının, okul kültürünün oluşturulması, benimsenmesi ve yönetilmesine yönelik yüklenen liderlik görevlerinin bir göstergesi olduğu, Kosova ve Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin üst yönetimle aralarındaki kültürel liderlik algılarının yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu, eğitim yönetimi açısından yeterli düzeye varıldığı ancak bu düzeyi daha yüksek seviyelere ulaştırmak adına eğitim yönetimi ilke ve süreçlerinde daha etkin biçimde görev almalarının ve öğretmenlerin değerli olduklarını hissetmeleri ve bunları kültüre yansıtıp okuldaki öğretmenler arası işbirliğini teşvik etmeleri açısından daha çok çaba harcamanın gerekliliğine vurgu yapılarak yorumlanabilir. Sonuçlar temelinde Kosova ve Türkiye'de öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarında fiziksel düzen, öğretim boyutu, zamanın etkili kullanımı ve yöntem tekniklere hakimiyet konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ayrıca Kosova'daki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre sınıf yönetimi yaklaşımları konusunda daha yüksek derecede aktif katılım sağladıkları, eğitim yönetimi açısından istenilen bir unsuru yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Türkiye için uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma kültürel değerlerinin etkin olduğu görülürken, Kosova için ise tam tersi belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik kültürel değerlerinin yordayıcı etkisi görülmektedir. Bu bağlamda "Kültürel farklılıklara sahip iki farklı ülkenin benzer eğitim yönetimi uygulamaları olabileceği düşüncesiyle yakın kültürel değerlere sahip olabilme ihtimalini de kuvvetlendirmektedir." şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik kültürel değerlerinin kültürel lideri ve onun yönetim sürecini etkilemekte pozitif gelişmelere yardımcı olacağı, eğitim yönetimi açısınan istenen ve beklenen bir davranış olarak kabul edileceği şeklinde yorumlanabilir. Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda Türkiye için üç, Kosova için ise dört yordayıcı model görülmektedir. Her iki ülke öğretmenleri kültürel değerleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları yordayıcı etkenlerinde uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma, erillik kültürel değerleri görülmekte; Kosova için ise dördüncü modelde kolektivizm kültürel değerinin de aktif olduğu göze çarpmaktadır. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde kültürel liderlik toplamı ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları ile, kültürün oluşturulması alt boyutu ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde kültürel liderlik toplamı ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında, kültürel liderlik toplamı ve kültürün oluşturulması alt boyutu ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir.

Yazar Katkıları: Bu çalışma 2. yazarın danışmanlığında T.C. Marmara Üniversitesi & T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen 1. yazarın "Öğretmenlerin kültürel değerler ile kültürel liderlik algıları ve sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki yordayıcı ilişkiler: Kosova-Türkiye karşılaştırılması" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar, bu çalışmayla ilgili herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen ilke ve kurallara uyulmuş olup, bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı herhangi bir eylemde bulunulmamıştır. Çalışmaya katkı sunan tüm yazarlar, çalışmanın içeriğine ilişkin akademik, etik ve hukuki sorumluluğu paylaşmakta olup, olası etik ihlallerde tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Etik Kurul İzni: T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı Onay tarihi: 24.09.2021 Belge numarası: E-20292139-050.01.04-14653

Finansman Beyanı: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları ve Lisanslama: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmalar, Creative Commons Atıf–Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY-NC 4.0) kapsamında lisanslanmaktadır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma kapsamında oluşturulan veya analiz edilen veriler, makul talep hâlinde yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmada sadece Abstract kısmının İngilizce – Türkçe kontrolünde yapay zekadan yararlanılmış, ancak yeniden manüel olarak kontrol edilerek son hali verilmiştir.Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı araçların kullanılıp kullanılmadığını ve kullanılmışsa hangi amaçlarla yararlanıldığını açık ve doğru biçimde beyan ettiğimi; yapay zekâ araçlarının yazar olarak gösterilemeyeceğini ve araştırma tasarımı, veri üretimi, veri analizi ile akademik değerlendirme gerektiren süreçlerde yazarın yerine geçecek biçimde kullanılamayacağını kabul ediyorum. Yapay zekâ kullanımına bağlı olarak ortaya çıkabilecek uydurma veya hatalı veri, yanlış ya da gerçekte var olmayan kaynaklar, hatalı atıflar ve bilimsel tutarlılığı zedeleyen tüm içeriklerden yazarların sorumlu olduğunu, beyan edilmeksizin gerçekleştirilen yapay zekâ kullanımının etik ihlal kapsamında değerlendirilebileceğini ve bu beyan dışı veya etik dışı kullanımlardan doğabilecek tüm akademik, etik ve hukuki sorumluluğu kabul ediyorum."

Kaynakça

Aküzüm, C., & Özdemir Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(12), 88-107.

Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir Ünivesirsitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(37), 19-44. https://doi.org/10.31795/baunsobed.645166.

Ağaoğlu, E. (2022). Sınıf yönetimiyle ilgili konular. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (ss. 3-17). Pegem Akademi Yayıncılık.

Akgül, D. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile iş doyumu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Aksu, Y., Fırat, A., & Şahin, A. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36*(36), 490-507.

Akyüz, M. (2018). Stratejik liderlik. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 45-66.

Almagtome, A. (2015). *Ulusal kültürel değerlerin çevresel açıklamalara etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi.* Anı Yayıncılık.

Aydın, A., Slevitopu, A., & Kaya, M. (2018). Sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 41-56. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.382251

Aydoğan, E., & Zemastani, G. (2014). Erillik/Dişilik (Hofstede) bağlamında İran ve Türkiye'nin yönetim kültürlerinin karşılaştırılması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 49*(2), 50-71.

Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(31), 159-173.

Balcı, A., Özden, Y., & Açıkalın, A. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği.* PegemA Yayıncılık.

Bakioğlu, A., & Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. Semantic Scholor.

Balay, R. (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi.* Sandal Yayınları.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* MEB Yayınları.

Batır, F., & Gürbüz, S. (2016). Türkiye'nin toplumsal kültür eğilimleri: GLOBE araştırmasından sonra ne değişti? *24. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 427-438)içinde. İstanbul.

Bodur, M., & Kabasakal, H. (2002). Türkiye Arap kümesinde kurumsal kültür: Globe araştırması. *Başkent Üniversitesi Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 5-22.

Bostancı, H. (2011). Cultural leadership in schools. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 215–230.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017*). Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademik Yayıncılık.

Can, E., & Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin güç mesafesi ve öz yeterlik algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi, 1*(3), 1173-1189. https://doi.org/10.24315/tred.780782.

Clark, M. M. (1967). Discipline: A developmental approach. In Lawrence Stenhouse (Ed.). *Discipline in school. A symposium.* Pergamon Press.

Clark, R. (1967). *Classroom management and student development*. Macmillan.

Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çavdar, M. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 7*(10), 107-136. https://doi.org/10.51947/yonbil.878137.

Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik.* Pegem Akademik Yayıncılık.

Çelik, H., & Gür, B. (2020). Power distance in Turkish schools: Implications for teacher leadership. *Education Policy Analysis*, *28*(4), 1–18.

Dakhli, M. (2009). Investigating the effects of individualism- collectivism on trust and cooperation. *Psychology Journal, 6*(3), 90-99.

Deniz, A. (2013). *Okullarda güçmesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi..

Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management*. Routledge.

Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi.* Arkadaş Yayınevi.

Fallona, C., & Richardson, V. (2006). Teacher authority and reactive classroom strategies. *Teaching and Teacher Education, 22*(5), 659–669. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.006

Fallona, C., & Richardson, V. (2006). Classroom management as a moral activity. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 1041-1062). Lawrence Erlbaum Associates.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Teachers College Press.

Giray, N. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetimsel karar verme/problem çözme yeterliliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi..

Gökalp, S. (2018). Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Gökçe, A. F. (2017). Öğretmenlerin demokrasi anlayışı bağlamında gelişmişlik seviyesinin demokratik siyasi kültürün oluşması üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(20), 448-459.

Güçlüol, K. (1985). *Eğitim yönetiminde karar ve örnek olaylar.* Kadıoğlu Matbaası.

Güngör, S. (2018). Masculinity-femininity and educational leadership in Turkey. *International Journal of Educational Research, 88*, 12–23. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.004

Gürbüz, S., & Bingöl, D. (2007). Çeşitli örgüt yöneticilerinin güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, eril-dişil ve birey-toplulukçu kültür boyutlarına yönelik eğilimleri üzerine görgül bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi, 6*(2), 68-87.

Hardin, J. C. (2012). *Effective classroom management: Models and strategies for today's classrooms* (3th ed.). Pearson.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.

Hofstede, G. (1984). *Cultures consequences: International differences in work- related values* (Abridged ed.).Sage Publications.

Hofstede, G. (2001). *Cultures consequence: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations.* Sage Publications.

Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations software of the mind.* McGraw–Hill.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations, software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival.* McGrawHill.

Hofstede, G. (2015). Culture's causes: The next challenge. *Cross Cultural Management: An International Journal, 22*(4), 545-569. https://doi.org/10.1108/CCM-03-2015-0040

Hoxha, D. (2019). Collectivism and educational practices in Kosovo. *Journal of Balkan Education, 4*(2), 77–95.

Hui, C. H., & Triandis, H. C. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 17*(2), 225-248. https://doi.org/10.1177/0022002186017002006.

İlhan, Ü. D., & Alimanoğlu Yemişçi, D. (2020). Ulusal kültür, örgüt kültürü ve iş güvenliği kültürü ilişkisi: Hofstede'nin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma boyutları açısından Türkiye özelinde bir değerlendirme. *Yönetim ve Ekonomi, 27*(3), 703-724. https://doi.org/10.18657/yonveek.758132.

Inal, S. (2019). Long-term orientation in Turkish schools. *Educational Review, 71*(3), 305–321. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1414681

Jones, V. (1996). Classroom as a laboratory of learning. *Teaching and Teacher Education, 12*(3), 239–252.

Lee, I.-C., Hu, F., & Li, W-Q. (2020). Cultural factors or inhibiting the support for traditional household gender roles. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 51*(5), 333-352. https://doi.org/10.1177/0022022120929089.

Little, E., Hudson, A., & Wilks, R. (2000). Conduct problems across home and school. *Behaviour Change, 17*(1), 1-9. https://doi.org/10.1375/bech.17.1.1

Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education.* Simmon & Schuster.

Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary* issues (pp. 887-907). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kale, M., & Baburşah, D. (2017). Sınıf yönetimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. *KaraeImas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 75-88.

Karabatak, S., & Alanoğlu, M. (2018, 10-12 Mayıs). *Aday öğretmenlerin örgütsel kimlik ve etkili okul algıları arasındaki ilişki* [Bildiri sunumu]. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Sivas, Türkiye.

Karabatak, E., & Sezgin, F. (2021). Uncertainty avoidance in Turkish educational culture. *International Journal of Educational Studies, 15*(1), 45-60.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Krasniqi, B. (2019). Educational administration and reform in post-war Kosovo. *Education Policy Analysis Archives, 27*(92), 1-22.

Krasniqi, B., & Peci, E. (2021). Gender equality and school leadership in Kosovo. *European Journal of Education, 56*(4), 527–541.

Kara, İ., & Dikici Sığıtmaç, A. (2022). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(83), 887-908.

Kahveci, H., Gültekin, M., & Eker, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin dogmatik tutumlarının bireycilik ve kolektivizm değerlerini yordama düzeyinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49,* 1-22.

Kayan, M. F., & Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 72-103.

Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 4*(2), 79-96. https://doi.org/10.52848/ijls.936012.

Kearney, P., Plax, T. G., Hays, L. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Quarterly, 39,* 309–324. https://doi.org/10.12691/education-2-11-8.

Keçecioğlu, T. (2003). *Lider liderlik*. Adam Yayıncılık.

Khatri, N. (2009). Consequences of power distance orientation in organisations. *VisionThe Journal of Business Perspective, 13*(1), 1-9. https://doi.org/10.1177/097226290901300101.

Korkut, A., & Keskin, I. (2015). Öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Eurasian Journal of Educational Research and Applied Sciences (EJERAS), 1*(2), 31-57.

Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subjectmatter interest in the Western and Eastern parts of Germany. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *21*(3/4), 213–225.

Metlilo, E. (2023, 18-20 Mayıs). *Sınıf yönetimi ölçeği geliştirilmesi* [Bildiri sunumu]. *IX*. International TURKCESS Congress on Educational and Social Sciences, İstanbul, Türkiye.

Metlilo, E., & Yıldırım, B. (2022, 20-23 Temmuz). *Kültürel liderlik ölçeği: Ölçek revize çalışması* [Bildiri sunumu]. VIII. International TURKCESS Congress on Education and Social Sciences, Hatay, Türkiye.

Mëhilli, E. (2020). Teacher perspectives on classroom management in Kosovo. *International Journal of Educational Research, 102*, 101–115.

Minkov, M., & Hofstede, G. (2014). Clustering of 316 European regions on measures of values: Do Europe's countries have national cultures? *Cross-Cultural Research, 48*(2), 144-176. https://doi.org/10.1177/1069397113510866.

Ocakcı, E., & Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 604-620. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-473991.

Olsen, J., & Nielsen, T. (2006). *Holistic Discipline: A total approach to classroom management.* Pearson Education Australia.

Özbek, M. F. (2010). Yatay ve dikey bireycilik & kolektivizm ile para etiği ilişkisi: Türk ve Kırgız üniversite öğrencileri üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 23-42.

Özgenel, M., & Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(2), 1-18.

Rrustemi, B. (2017). Teacher adaptation and uncertainty avoidance in Kosovo. *Kosovar Journal of Education, 3*(2), 23–41.

Safran, M., & Oswald, D. (2013). Preventive classroom management strategies. *Journal of School Psychology, 51*(3), 289–302.

Shala, M. (2020). Individualism and collectivism in Kosovo schools. *Education Today, 70*(2), 55–68.

Sadık, F., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 11*(14), 631-664. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9630.

Saylık, A. (2019). Hofstede'nin kültür boyutları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1860-1881. https://doi.org/https://doi.org/10.7884/teke.4482

Saylık, A., & Han, B. (2021). Kültürel değerler olarak belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi, 18*(44), 2528-9527. https://doi.org/10.26466/opus.930935.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership, 41*(5), 4-13.

Shala, M. (2020). Individualism and collectivism in Kosovo schools. *Education Today, 70*(2), 55–68.

Taras, M. (2007). Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal Further and Higher Education, 31*(4), 363-371.

Taormina, R. J. (2008). Interrelating leadership behaviors, organizational socialization and organizational culture. *Leadership & Organizational Developmen Journal, 29*(1), 85-102.

Tan, Ç., & Tan, S. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme arasındaki ilişkinin incenlenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 3*(1), 1-14.

Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1993). *The cultures of work organizations.* Prentice Hall.

Triandis, H. C. (1989). The self and behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review, 96*, 506-520.

Turan, S., Durceylan, B., & Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 7*(3), 181-202. https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.3.506.

Türkyılmaz, H., Canbulut, T., Arapoğlu, H., & Çıraklı, Y. (2020). Toplumsal değerlerin aktarılmasında farklı bir yöntem: İzcilik. *Journal of History School, 47*, 2901-2915. https://doi.org/10.29228/Joh.42801.

Uslu, O., & Ardıç, K. (2013). Güç mesafesi örgütsel güveni etkiler mi? *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22*(12), 313-338.

Uyanık Balat, G. (2013). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.'ler). *Okul öncesi eğitimide sınıf yönetimi.* Eğiten Kitap.

Uzundağ, V., & Ozmusul, M. (2021). Okul müdürlerinin karar verme süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 4*, 1-16.

Uzuntarla, Y., Fırat, İ., & Ceyhan, S. (2016). Kolektivizm ve belirsizlikten kaçınma davranışlarındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(6), 206-216.

Uygur, M. (2021). İlkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 15-31. https://doi.org/10.31592/aeusbed.683343.

Vatansever Bayraktar, H., & Kendirici, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(46), 207-232. https://doi.org/10.46423/izujed.841318.

Wasti, A. (1995). Kültürlerarası farklılaşmanın örgütsel yapı ve davranışa etkileri: Karşılaştırmalı bir inceleme. *ODTÜ Gelişme Dergisi, 22*(4), 503-529.

Wilks, R. (1996). Classroom management in primary schools: A review of the literature. *Behaviour Chnage, 13*(1), 20-32. https://doi.org/10.1017/S0813483900003922.

Wright, J. D. (2015). *International Encyclopedia of the social & behavioral sciences.* Elsevier.

Woolfolk, A. (1995). *Educational Psychology.* Alleyn & Bacon.

Yaman, E., & Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 164-172.

Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 12*(44), 52-81.

Yıldırım, B. (2001). Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Yıldırım, A. (2016). Öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerini bazı değişkneler açısından incelnmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 475-490.

Yılmaz, E. (2006). "Sınıf yönetimi ve yaklaşımları". R. Arı & M. Engin Deniz (Ed.'ler), *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 1-19). Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, Z. N., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 148-164.

Yörük, S., & Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Electronic Turkish Studies, 7*(3), 2795-2813. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3479.

Zeyada, M. A. T. (2018). Bireycilik/kolektivizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin ölçülmesi: Libya Adalet Bakanlığı örneği [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojisine İlişkin Algıları: Bir Metafor Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Selin ÖZER[1], Sunagül SANİ BOZKURT[2]

1 Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü,
selin_o@anadolu.edu.tr.
ORCID: 0000-0003-1916-0672

2 Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü,
ssbozkurt@anadolu.edu.tr.
ORCID: 0000-0001-6648-9636

Atıf: "Özer, S., & Sani-Bozkurt, S. (2026). Özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin algıları: Bir metafor çalışması. *Millî Eğitim, 55*(251), 1523-1544. DOI: 10.37669/milliegitim.1657935"

Gönderilme Tarihi: : 14.03.2025
Kabul Tarihi: 11.08.2025
DOI: 10.37669/milliegitim.1657935

Anahtar Kelimeler:
yapay zekâ, eğitimde yapay zekâ, özel eğitim öğretmen adayları, yapay zekâ algısı, metafor analizi

Öz

Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan ve katılımcı olmak için gönüllü 149 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan formlar aracılığıyla çevrim içi ve yüz yüze toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 149 öğretmen adayından elde edilen 94 farklı metafor, gerekçeli açıklamaları da göz önünde bulundurularak altı kategoride toplanmıştır. Bulgular, özel eğitim öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yapay zekâ teknolojisine ilişkin algılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Special Education Pre-service Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence Technology: A Metaphor Study

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
artificial intelligence, artificial intelligence in education, pre-service special education teachers, perception of artificial intelligence, metaphor analysis

Abstract

In this study, it is aimed to determine the metaphorical perceptions of prospective special education teachers about artificial intelligence technology. The research was carried out using phenomenology design, one of the qualitative research methods. The participant group consists of 149 pre-service teachers who are studying at Anadolu University Faculty of Education, Special Education Teacher Education programme and who volunteered to participate in the study. The data of the study were collected online and face-to-face through forms prepared by the researcher. The collected data were analysed by content analysis method. As a result of the analysis, 94 different metaphors obtained from 149 pre-service teachers were grouped into six categories, taking into account their reasoned explanations. The findings show that the majority of pre-service special education teachers' perceptions of artificial intelligence technology are positive

* Bu çalışma, 23-26 Ekim 2024 tarihinde gerçekleşen 34. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde (UOEK2024) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Yapay zekâ, modern dünyayı dönüştüren en büyük yeniliklerden biri olarak tarımdan sağlığa, sanayiden eğitime kadar hayatın her alanında devrim niteliğinde değişimlere öncülük etmektedir. Eğitim alanı ise bu dönüşümden en fazla etkilenen ve aynı zamanda en fazla fırsat barındıran alanlardan biridir. Yapay zekâ teknolojileri, yalnızca eğitim süreçlerini geliştirmekle kalmayıp öğrenme deneyimlerini kökten dönüştürme ve yeniden tanımlama potansiyeli sunmaktadır. Günümüzde birçok ülke, yapay zekâyı eğitim vizyonunun merkezine yerleştirerek bu teknolojinin sunduğu fırsatlardan yararlanmaya çalışmaktadır (Ouyang & Jiao, 2021). Özellikle ABD, Rusya ve Çin gibi ülkeler, yapay zekâyı ulusal müfredatlarına entegre ederek küresel anlamda bu alanda öncülük etmektedir (Ali vd., 2021). Bu hızlı gelişim, yapay zekâ okuryazarlığının önemini giderek artırmakta ve bu alanda yeni stratejilerin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bozkurt, 2023).

Yapay zekâ, yükseköğretim alanında da önemli bir dönüşümün öncüsü hâline gelmiştir. Özellikle öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterlikleri gibi konular, yapay zekâ teknolojilerinin sunduğu fırsatlar sayesinde yeniden ele alınmaktadır (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, 2024). Geleceğin öğretmenlerinin, yalnızca geleneksel öğretim yöntemlerini kullanma becerilerine değil, aynı zamanda yapay zekâ teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilme ve bu teknolojilerden uygulamalı anlamda yararlanabilme becerilerine de sahip olması gerekmektedir (Sağdıç vd., 2024; Zawacki Richter vd., 2019). Yapay zekâ, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirme sürecinde güçlü bir araç olarak kullanılabilir (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, 2024). Örneğin yapay zekâ destekli simülasyonlar, öğretmen adaylarına farklı sınıf senaryolarında pratik yapma imkânı sunarak gerçek hayata daha iyi hazırlanmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlayan yapay zekâ sistemleri, öğretmen adaylarının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Özel gereksinimi olan öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrenenler için etkileşimli içerik oluşturma, eğitim süreçlerine ilgi ve katılım sağlama, motivasyonu artırma ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma gibi avantajlar sunarken; öğretmenlere, geleneksel yöntemlerin ötesinde farklı özelliklere uygun materyal hazırlama, öğrenci verilerini analiz etme ve sınav ve ödev değerlendirme konularında hız ve verimlilik sağlamaktadır (Akinwalare & Ivanov, 2022; Bozkurt vd., 2023; Miao vd., 2023; Sağdıç & Sani-Bozkurt, 2020; Tlili vd., 2024). Eğitimde yapay zekâ, öğretmen ve öğrencilerin iş yükünü azaltarak etkili öğrenme deneyimleri sunan bir araç olarak kullanılabilmektedir (Sağdıç vd., 2024). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında sunduğu fırsatlar kadar beraberinde getirdiği bazı riskler de bulunmaktadır (Bozkurt vd., 2023; Nemorin vd., 2023). Öncelikle yapay zekâ sistemlerinin eğitimde aşırı derecede kullanılması, öğretmenlerin rolünü ve insan etkileşiminin önemini azaltma riski taşımaktadır (Nemorin vd., 2023). Bunun yanı sıra, yapay zekâ sistemlerinin topladığı büyük miktardaki veri, öğrenci mahremiyetinin ihlal edilmesi ve kişisel verilerin güvenliği gibi ciddi endişeleri gündeme getirmektedir (Bozkurt, 2023; Bozkurt vd., 2023). Ayrıca bu sistemlerde kullanılan algoritmaların taraflı olması veya ön yargı içermesi, adil ve eşit bir öğrenme ortamı sunulmasını zorlaştırabilir (Bozkurt, 2023; Nemorin vd., 2023). Tüm bu riskler, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımı sırasında dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi ve etik kurallar çerçevesinde uygulanması gerektiğini göstermektedir (Tlili vd., 2024). Yapay zekânın eğitimde sunduğu potansiyel fırsatların yanı sıra beraberinde getirdiği risklerin kapsamlı bir şekilde ele alınması (Bozkurt vd., 2023; 2024; Tlili vd., 2024), geleceğin eğitimcileri olan öğretmen adaylarının bu teknolojiyi nasıl algıladığının anlaşılması hem eğitim politikalarının şekillendirilmesi hem de gelecekteki uygulamalara yön verilmesi açısından hayati bir öneme sahiptir (Akinwalare & Ivanov, 2022). Bu doğrultuda, yükseköğretimde yapay zekâ okuryazarlığının artırılması ve öğretmen eğitimi programlarının bu değişime uyum sağlayacak şekilde güncellenmesi kaçınılmazdır. Üniversiteler,

yapay zekâ temelli araç ve yöntemleri öğretmen eğitimi programlarına entegre ederek öğretmen adaylarını hem dijital yetkinlik becerileri hem de mesleki yeterlikler açısından donanımlı hâle getirmelidir. Böylece yapay zekâ, yalnızca eğitim süreçlerini dönüştüren bir araç olmakla kalmayacak aynı zamanda eğitimcilerin rollerini ve sorumluluklarını yeniden tanımlayan güçlü bir katalizör hâline gelecektir. Çünkü yapay zekâ, sürekli gelişen ve kendini yenileyen bir alan olarak eğitimdeki etkisini hızla artırmaktadır (Bozkurt vd., 2024; Miao vd., 2023; Tlili vd., 2024). Bu teknolojilerin eğitime entegre edilmesi ve yapay zekâ destekli çevrim içi öğrenme platformlarının geliştirilmesi beklenenden çok daha hızlı bir şekilde yaygınlaşmaktadır (Tlili vd., 2024). Yapay zekânın eğitimde nasıl kullanılacağına dair tartışmalar sürerken giderek daha dijitalleşen bir dünyada öğrenci yetiştiren öğretmenlerin bu hızlı dönüşüme kayıtsız kalması neredeyse imkânsız hâle gelmiştir. Eğitimde yapay zekâya ilişkin tartışmalar devam ederken bu teknolojilerin öğretmen adayları üzerindeki etkisi ve onların yapay zekâya yönelik algıları, giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans dönemlerinden itibaren mesleki gelişimlerini sağlayacak şekilde teknoloji okuryazarlığı ve yeterliklerinin artırılmasına yönelik eğitimlerin planlanması ve uygulanmasının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Özellikle yükseköğrenim kurumlarının yapay zekâ ve yapay zekâ ürünlerinin kullanımına ağırlık verdiği ve buna ilişkin geliştirdiği strateji ve politikaların uygulamaya dökülmesinde rol oynadığı görülmektedir (Bozkurt vd., 2024; Chatterjee, 2023; Popenici & Kerr, 2017). Yükseköğretim kurumlarında öğretmen adaylarına yönelik yapay zekâ eğitimlerinin müfredata dâhil edilmesi, geleceğin öğretmenlerinin bu teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Yükseköğretimde, yapay zekâ okuryazarlığının geliştirilmesi ve kullanımının artmasıyla, öğretmen adaylarının bu teknolojiyi sadece bir araç olarak değil, öğrenme süreçlerini dönüştüren bir rehber olarak görmeleri amaçlanmaktadır (Bozkurt vd., 2023). Öğretmenlerin yapay zekâyı yalnızca bir araç olarak kullanmanın ötesine geçerek bu teknolojiyi geliştiren, eğitim süreçlerine entegre eden ve etkili öğrenme deneyimlerine dönüştüren liderler arasında yer alması, modern eğitim anlayışının bir gerekliliği hâline gelmiştir (Tlili vd., 2024).

Yapay zekâ teknolojisinin eğitim ortamlarında kullanımının artmasıyla birlikte, bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar son on yılda önemli bir ivme kazanmıştır (Chen vd., 2020). Ancak yapay zekâ teknolojisi hızla gelişen bir alan olmasına karşın, yükseköğretimde yapay zekâ alanındaki öğretmen adaylarının bu teknolojiye ilişkin algılarını anlamaya yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde, yapay zekâ teknolojisine yönelik öğretmen adaylarının algılarını ve metaforik yaklaşımlarını inceleyen araştırmalar dikkat çekmektedir. Özellikle fizik öğretmen adayları, okul öncesi öğretmen adayları ve İngilizce öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin metaforik algılarını inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Erdoğan & Bozkurt, 2023; Küçükkara vd., 2023; Lim, 2024; Yan vd., 2024). Bu araştırma sonuçları, lisans programlarının yapay zekâ okuryazarlığını geliştirecek şekilde düzenlenmesi, öğretmen adaylarının yapay zekâ algılarının güçlendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Erdoğan & Bozkurt, 2023; Küçükkara vd., 2023). Ayrıca öğretmen adaylarının günlük hayatlarında yapay zekâ teknolojisinden etkin bir şekilde yararlanmamalarının temel nedenlerinden biri olarak bilgi ve farkındalık eksikliği öne çıkmaktadır. Bu durum, yapay zekâ teknolojisine yönelik algılarının daha derinlemesine incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Küçükkara vd., 2024; Lim, 2024).

Özel eğitim alanında yapay zekâ teknolojilerinin etkili kullanımına yönelik çalışmalar son yıllarda artış göstermiş olsa da bu alandaki araştırmaların hâlâ sınırlı ve belirli odaklarda yoğunlaştığı görülmektedir. Hopcan vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışması da bunu destekler şekilde özel eğitimde yapay zekâ temelli araştırmalarda genel bir artış olduğunu ancak bu çalışmaların büyük ölçüde özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerle sınırlı

kaldığını göstermektedir. OSB olan bireylerle yapılan çalışmalarda yapay zekâ teknolojisi çoğunlukla göz izleme, EEG, EKG ve MRI gibi araçlarla birlikte tanılama, sınıflandırma ve değerlendirme süreçlerinde kullanılmaktadır (Alvari vd., 2021; Liao vd., 2022; Moridian vd., 2021; Tilwani vd., 2023). Öte yandan beceri ve davranış öğretimi amacıyla yapay zekâ kullanımına ilişkin çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Alan yazınında yalnızca birkaç araştırmanın yapay zekâ teknolojisini sosyal etkileşim becerilerinden sosyal ipuçlarını anlama ve duygu tanıma ya da öz bakım becerilerinden el yıkama öğretiminde etkili şekilde kullandığı bildirilmektedir (Griffen vd., 2023; Voss vd., 2019; Wang vd., 2022). Bu durum özellikle öğretimsel uygulamalar açısından önemli bir araştırma boşluğu bulunduğunu ortaya koymaktadır. Oysa yapay zekâ destekli eğitim araçlarının etkili bir biçimde tasarlanması, uygulanması ve yaygınlaştırılabilmesi doğrudan bu teknolojilerle etkileşim kuracak öğretmenlerin yaklaşımlarına ve algılarına bağlıdır. Bu nedenle özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin algılarını anlamak hem öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi hem de özel gereksinimli bireyler için etkili yapay zekâ destekli eğitim araçlarının tasarımı ve tasarlanan araçların kullanımı açısından kritik bir öneme sahiptir (Tlili vd., 2024). Bu algıların anlaşılması, teknoloji destekli öğretim ve uygulamaların yanı sıra, özellikle özel eğitim öğretmenliği gibi alanlardaki eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının teknolojiyi ve yapay zekâyı nasıl algıladıkları, onların gelecekteki öğretim stratejilerini belirleyecek ve sınıf içindeki uygulamalarına yön verecektir. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki etkili kullanımı, öğretmen adaylarının bu teknolojilere olan yaklaşımlarına ve genel algılarına bağlıdır. Öğretmen adaylarının bu teknolojilere ilişkin algılarını anlamak, hem eğitim programlarını daha etkili bir şekilde şekillendirmek hem de öğretmenlerin dijital dönüşüme uyum sağlamasını kolaylaştırmak adına önem taşımaktadır. Bu gereksinim ve önem dikkate alındığında bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Özel eğitim öğretmen adaylarının belirttiği metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
- Belirtilen metaforların gerekçeli açıklamaları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji; bir veya bir grup bireyin belirli bir olguya ilişkin yaşanmış deneyimlerinin özünü ve yükledikleri anlamların belirlemesini hedeflemektedir (Christensen vd., 2020). Tanımda da vurgulandığı şekilde deneyimleri ve algıları incelemeyi amaçlayan fenomenoloji deseninde olgu ve olaylar anlamlandırılmaktadır (Saban & Ersoy, 2023). Bu araştırmada ise öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla açıklanmaktadır. Metaforlar iki varlık, olgu, kavram veya olayın kasıtlı olarak yapılan benzetmeler ve karşılaştırmalar aracılığıyla aktarılmasına olanak tanıyan dilsel ifadelerdir (Kövecses, 2002; Lakoff & Johnson, 1980). Benzetme amacıyla sözcüklerin kendi anlamlarının dışında kullanıldığı metaforlar aracılığıyla daha anlamlı ve güçlü ifadelerde bulunulması mümkündür (Altun, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklemlerden biri olan uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının katılımcılara hızlı ve kolaylıkla ulaşabildiği örneklem yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmanın katılımcı grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programında kayıtlı ve öğrenim görmekte olan 149 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Özellik		n
Yaş	18-23	133
	24-40	16
Cinsiyet	Kadın	102
	Erkek	47
Sınıf Düzeyi	2. sınıf	24
	3. sınıf	69
	4. sınıf	56
Teknoloji Kullanım	Aktif ve istekli kullananlar	115
	Kullanan ancak pasif ve çekimser kullananlar	34

Verilerin Toplanması

Katılımcı grubunun yapay zekâ teknolojisine ilişkin metaforik algıları, araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, Google Forms kullanılarak hem çevrim içi ortamda hem de kâğıt üzerinde yüz yüze toplanmıştır. Hazırlanan form iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri lisans sınıf düzeyleri ve günlük yaşamdaki yapay zekâ kullanım alışkanlıklarına ilişkin dört soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların yapay zekâ teknolojisine ilişkin metaforlarını belirlemeye yönelik olarak "Bence yapay zekâ …….. gibidir; çünkü ……" cümlesi yer almaktadır. Bu cümle içerisinde bulunan "gibi" edatı benzerlik ilişkisinin kurulabilmesi amacıyla yer almaktayken "çünkü" bağlacı ise tek başına bir anlamı olmamasına rağmen benzerlik ilişkisinin gerekçeli olarak açıklanması amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen kodların derinlemesine incelenmesi sonucunda ve ortaya çıkacak kod ve kategorilerin tamamen verilere bağlı olduğu analiz türü olarak tanımlanmaktadır (Çırak Kurt, 2022; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada içerik analizini gerçekleştirirken a) ayıklama, b) kodların oluşturulması, c) kategorilerin oluşturulması, d) inandırıcılığın sağlanması ve e) elde edilen verilerin yorumlanması olarak beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi gerçekleştirilirken ayıklama aşamasında öncelikle yanlış veya eksik doldurulması ihtimaline karşın veriler incelenmiş ve uygun doldurulmayan formlar çıkartılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen uygun formlar 1'den 149'a kadar numaralandırılmış ve sıralanmıştır. Kodlama aşamasında metaforlar her iki araştırmacı tarafından da okunmuştur. Değerlendirmeye alınmaya uygun görülen metaforlar alt alta getirilerek numaralandırılmış ve bu aşamanın sonucunda 94 kod ortaya çıkarılmıştır. Kategorilerin oluşturulması

aşamasında öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar verilen numaralara göre listelenerek ortak özellikleri, benzetimleri ve gerekçeli açıklamaları bakımından incelenmiştir. Gerçekleştirilen incelemenin ardından benzer bulunan metaforlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu aşamanın ardından incelenen 149 görüş toplamda altı kategori altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırmanın doğasına uygun olarak geçerlik ve güvenirliği sağlamak adına inandırıcılık, tutarlılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabilirlik olarak dört kavram ile karşılaşılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri toplama sürecinden önce katılımcı öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve etik çerçevesi açıklanmıştır. Katılımcılara araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Bu açıklamaların ardından katılımcılara bilgilendirilmiş onam ve gönüllü katılım formları imzalatılmıştır. Ayrıca veri toplama süreci hem çevrim içi hem de yüz yüze yöntemlerle yürütülerek katılımcıların en rahat oldukları ortamda düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Verilerin tutarlılığını sağlamak adına tüm metaforlar her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenerek ve analiz edilmiştir. Ardından metaforların anlam bütünlüğü ve içeriklerine göre oluşturulan kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlamalar arasında ortaya çıkan uyumsuzluklar, birlikte yapılan görüşmeler yoluyla tartışılmış ve ortak bir uzlaşı sağlanmıştır. Ayrıca analiz sürecine ilişkin tüm adımlar ayrıntılı biçimde kayıt altına alınarak izlenebilir bir yapı oluşturulmuştur. Araştırmanın teyit edilebilirliğini güçlendirmek amacıyla, veri analiz süreci boyunca yapılan tüm işlemler ve alınan kararlar detaylı şekilde kaydedilmiştir. Kodlama ve kategori oluşturma sürecinde kullanılan tüm veriler, hangi metaforun hangi kategoriye neden dâhil edildiği gibi açıklayıcı notlarla desteklenmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliği için katılımcıların özellikleri raporlanmış ve veri toplama formundaki metafor cümlesinin yapısı ve gerekçelendirme biçimi detaylı olarak açıklanmıştır. Böylece benzer örnekleme sahip farklı bağlamlardaki araştırmacılar için elde edilen bulguların ne ölçüde geçerli olabileceği konusunda fikir verici bir zemin oluşturulmuştur.

Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik uygunluk onayı ve belgesi alınmıştır (Protokol No: 812757). Katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış ve katılım sağlamalarının gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisi verilmiştir. Araştırma sürecinde gizlilik esasına bağlı kalınmış ve toplanan veriler yalnızca bilimsel çalışma amacıyla kullanılmıştır.

Bulgular

Özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin metaforik algıları incelendiğinde toplam 149 öğretmen adayından 94 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Bu metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin en fazla belirttikleri metaforlar listesinde beyin, öğretmen, insan, uzay, arkadaş, okyanus, silah, bomba, ansiklopedi, gelecek, anne, su, robot, arama motoru, sağkol, rehber, gizemli/sihirli bir kutu, şeker, kestirme yol/kısa yol, güç, uzuv, kar topu ve ilaç metaforları en az iki kere tekrarlanmış olmalarıyla göze çarpmaktadır. Bunların dışındaki diğer metaforlar ise birer defa ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının belirttiği tüm metaforlar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojisine İlişkin Belirttikleri Metaforlar

Metafor Sırası	Metafor Adı	*f*	Metafor Sırası	Metafor Adı	*f*
1	Beyin	12	48	Abi	1
2	Öğretmen	8	49	İmdat Freni	1
3	İnsan	4	50	Bilge Adam	1
4	Uzay	4	51	Sohbet Etmek	1
5	Arkadaş	4	52	Akıllı Bir Hayvan	1
6	Okyanus	4	53	Makarna Sosu	1
7	Silah	3	54	Tekerlek	1
8	Bomba	3	55	Atomu Parçalamak	1
9	Ansiklopedi	3	56	Dışarıda Yenilen Yemek	1
10	Gelecek	3	57	Bıçak	1
11	Anne	3	58	Aşure	1
12	Su	3	59	İsviçre Çakısı	1
13	Robot	3	60	Yardımcı Teknoloji	1
14	Arama Motoru	3	61	Aktör	1
15	Sağkol	2	62	Boşluk Doldurmaca	1
16	Rehber	2	63	Hizmetli	1
17	Gizemli / Sihirli Bir Kutu	2	64	Köle	1
18	Şeker	2	65	Çift Taraflı Bıçak	1
19	Kestirme Yol / Kısa Yol	2	66	Belirsizlik	1
20	Güç	2	67	Baharat	1
21	Uzuv	2	68	Anahtar	1
22	Kar Topu	2	69	Araba	1
23	İlaç	2	70	Beynimizi Kullanmamak	1
24	Oksijen	1	71	Joker	1
25	Akıl	1	72	Baraj	1
26	Tanrı'nın İnsanı Yaratması	1	73	Düş	1
27	Hızlı Tren	1	74	Gökyüzü	1
28	Alet Kutusu	1	75	Hem Zararlı Hem Faydalı Bir Sistem	1
29	İletişim	1	76	Doğaüstü Bir Varlık	1
30	Dijital Akıl	1	77	Makine	1
31	Işık	1	78	Dipsiz Kuyu	1
32	Yemek Tarifi	1	79	Kadın	1
33	Tanrı	1	80	Tahterevalli	1
34	Dağın Zirvesi	1	81	Meyve Veren Ağaç	1
35	Aile Büyüğü	1	82	Yardımcı El	1
36	Sihirli Güç	1	83	En Sevdiğimiz Eşya	1
37	Paket Lastiği	1	84	Göz	1
38	Derman	1	85	Boşluk	1

Metafor Sırası	Metafor Adı	*f*	Metafor Sırası	Metafor Adı	*f*
39	Altın	1	86	Boş Bir Kâse	1
40	Çarkları Yavaşlatan Bir Mekanizma	1	87	Oyun	1
41	Yeni Çağa Açılan Bir Kapı	1	88	Çark	1
42	Kara Büyü	1	89	Hazır Bilgi	1
43	Kitap	1	90	Sinir Sistemi	1
44	Mars'ta Su Aramak	1	91	Para	1
45	Parmak İzi	1	92	Bilim İnsanı	1
46	Şelale	1	93	Asırlık Çınar	1
47	Dogmatik Bir Öğretmen	1	94	Sanal Öğretmen	1

Elde edilen metaforlar oluşturulan kelime bulutu aracılığıyla görselleştirilmiştir. Hazırlanan kelime bulutu Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1

Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojisine İlişkin Belirttikleri Metaforlar Ait Kelime Bulutu

Öğretmen Adaylarının Belirttiği Yapay Zekâ Teknolojisine İlişkin Metaforların Kategorileri

Katılımcı grubundan yapay zekâ teknolojisine ilişkin 149 görüş toplanmış ve 94 farklı metafor elde edilmiştir. Metaforlar, ortak özellikleri ve gerekçeli açıklamaları göz önünde bulundurularak toplam altı kategori altında gruplandırılmıştır. Oluşturulan kategoriler ve metaforlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojisine İlişkin Belirttikleri Metaforlar ve Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	Metafor Çeşidi (*f*)
Evrimsel Zekâyı Vurgulayan Metaforlar: Bilim insanı, Tekerlek, Şelale, Yeni çağa açılan bir kapı, Altın, Kar topu, Çark	7
Sonsuz Potansiyel ve Sınırsız Keşfi Vurgulayan Metaforlar: Kadın, Anne, Baharat, Beyin, Dijital akıl, Aktör, İnsan, Sinir sistemi, Parmak izi, Göz, Belirsizlik, Sihirli bir kutu, Boşluk, Doğaüstü bir varlık, Gelecek, Gökyüzü, Okyanus, Mars'ta su aramak, Uzay boşluğu, Uzuv, Uzay, Aşure, Makarna sosu, Dağın zirvesinde durmak, Yemek tarifi, Alet kutusu, Su, Sihirli bir güç, Tanrı, Tanrı'nın insanı yaratması	30
Destekleyici/Kolaylaştırıcı Rolünü Vurgulayan Metaforlar: Robot, Aile büyüğü, Derman, Ansiklopedi, Kitap, Hizmetli, Abi, İmdat freni, Rehber, Akıllı bir hayvan, Joker, Güç, Boşluk doldurmaca, Anne, Kestirme yol, Geleceğin tanımı, Yardımcı teknoloji, Sağ kol, Makine, Meyve veren ağaç, Yardımcı el, En sevdiğimiz eşya, Işık, Kısa yol, Anahtar, Köle, Hazır bilgi, Kusursuz insan, Düş, Arkadaş/Dost, Arama motoru, Sohbet etmek, Asırlık çınar, Bilge adam, İlaç, İsviçre çakısı, Akıl, Oksijen, İletişim, Su, Para, Uzuv	42
Öğretmen Yerine Geçen Rolünü Vurgulayan Metaforlar: Öğretmen, Dogmatik bir öğretmen, Sanal öğretmen	3
Kullanım Sorumluluğunu Vurgulayan Metaforlar: Şeker, Paket lastiği, Robot, Kara büyü, Silah, Atomu parçalamak, Bıçak, Çift taraflı bıçak, Araba, Öğretmen, İlaç, Baraj, Dipsiz bir kuyu, Bomba, Tahterevalli Hem zararlı hem faydalı bir sistem, Anne, Dışarıda yenilen bir yemek, Sihirli bir kutu	19
Potansiyel Tehdit Yönünü Vurgulayan Metaforlar: Güç, Silah, Bomba, Oyun, Çarkları yavaşlatan bir mekanizma, Beynimizi kullanmamak	6

Tablo 3'te gösterilen kategoriler incelendiğinde oluşturulan metaforların çoğunlukla destekleyici/kolaylaştırıcı rolünü vurgulayan metaforlar kategorisinde üretildiği görülmektedir. Bu kategoriyi sırasıyla sonsuz potansiyel ve sınırsız keşfi vurgulayan metaforlar, kullanım sorumluluğunu vurgulayan metaforlar, evrimsel zekâyı vurgulayan metaforlar, potansiyel tehdit yönünü vurgulayan metaforlar ve öğretmen yerine geçen rolünü vurgulayan metaforlar kategorisi izlemektedir. Birden fazla belirtilen metaforlar gerekçeli açıklamaları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen analiz sonucunda farklı kategorilerde yer almıştır. İlerleyen bölümde oluşturulan her bir kategori için gerekçeli örneklerin yer aldığı açıklamalara yer verilmiştir.

- Evrimsel zekâyı vurgulayan metaforlar ve gerekçeli açıklama örnekleri

Evrimsel zekâyı vurgulayan metaforlar kategorisinde, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisini gelişime ve değişime açık bir yapı olarak anlamlandırdığı metaforlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra metaforlar incelendiğinde yapay zekâ teknolojisinin dinamik ve sürekli bir değişim içinde olduğunun belirtildiği görülmektedir. Aşağıda bu kategoriye ilişkin bazı metafor örnekleri yer almaktadır.

> Bilim İnsanı: "Bence yapay zekâ bilim insanı gibidir; çünkü bilemediklerini araştırmakta ve kendisi geliştirmektedir." (ÖA49)

Tekerlek: "Bence yapay zekâ tekerlek gibidir; çünkü tekerlek gibi yapay zekâ da günümüz şartlarında kullananlar açısından büyük bir gelişmeye katkı sağlayacaktır." (ÖA148)

Yeni Çağa Açılan Bir Kapı: "Bence yapay zekâ yeni bir çağa açılan kapı gibidir; çünkü bundan sonraki bütün gelişmelerin temelinde var olacak." (ÖA40)

- Sonsuz potansiyel ve sınırsız keşfi vurgulayan metaforlar ve gerekçeli açıklama örnekleri

Sonsuz potansiyel ve sınırsız keşif temalı metaforlar kategorisinde, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisini derin potansiyele sahip olan ve keşif imkânları sağlayan sınırsız bir yapı olarak gördükleri metaforlar yer almaktadır. Bu metaforların ortak noktasına bakıldığında öğretmen adaylarının yapay zekânın birçok yön barındırdığına dair keşif olanakları sunan bir teknoloji olduğuna ilişkin algıları ifade edilmektedir. Aşağıda bu kategoriye ilişkin bazı metafor örnekleri yer almaktadır.

Mars'ta Su Aramak: "Bence yapay zekâ Mars'ta su aramak gibidir; çünkü uçsuz bucaksız, sonu bir türlü gelmeyen ve insanları meraka sürükleyen bir şeydir." (ÖA128)

Okyanus: "Bence yapay zekâ okyanus gibidir; çünkü içinde uçsuz bucaksız keşfedilmemiş birçok şeyi bulundurur." (ÖA85)

Yemek Tarifi: "Bence yapay zekâ yemek tarifi gibidir; çünkü eldeki malzemelerle yeni tatlar ortaya sunması gibi yapay zekâ teknolojisi de elde bulunan bilgilerle ortaya birbirinden farklı birçok sonuç ortaya çıkarır." (ÖA21)

- Destekleyici/kolaylaştırıcı rolünü vurgulayan metaforlar ve gerekçeli açıklama örnekleri

"Destekleyici ve kolaylaştırıcı rol" temasında yer alan metaforlar, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisini, işlerini kolaylaştıran ve onları destekleyen bir araç olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bakış açısına göre yapay zekâ, insanı birçok iş yükünden kurtaran, hızlı bilgiye erişim sağlayan ve süreçleri basitleştiren bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda bu kategoriye ilişkin bazı metafor örnekleri yer almaktadır.

Aile Büyüğü: "Bence yapay zekâ aile büyüğü gibidir; çünkü bilemediğimiz yapamadığımız bir konu hakkında bilgimiz yokken bize konu hakkında bilgi verir yol gösterir, yardımcı olur, çözüm yolu sunar." (ÖA32)

En Yakın Dostum: "Bence yapay zekâ benim en yakın dostum gibidir; çünkü her ihtiyacım olduğunda en güvendiğim kaynak olarak hiçbir şekilde karşılık beklemeden yardımcı olur." (ÖA134)

İsviçre Çakısı: "Bence yapay zekâ İsviçre çakısı gibidir; çünkü eldeki herhangi bir senaryoya uygulanabilir olan faydalı bir şeydir." (ÖA83)

- Öğretmen yerine geçen rolünü vurgulayan metaforlar ve gerekçeli açıklama örnekler

"Öğretmen yerine geçen rol" temasını yansıtan metaforlar, öğretmen adaylarının yapay zekâyı, geleneksel bir öğretmenin işlevlerini üstlenen bir araç olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu metaforlar, yapay zekânın bireylere bilgi aktarma, rehberlik etme, soruları yanıtlayarak öğrenme süreçlerini destekleme gibi işlevler üstlendiği algısını güçlendirmektedir. Aşağıda bu kategoriye ilişkin bazı metafor örnekleri yer almaktadır.

Öğretmen: "Bence yapay zekâ öğretmen gibidir; çünkü bizlere yeni şeyler öğretir, yaratıcı fikirler verir ve yol gösterir." (ÖA41)

Sanal öğretmen: "Bence yapay zekâ sanal öğretmen gibidir; çünkü nasıl ki bir öğretmen bir çocuğun bilgiye ulaşma sürecinin çoğu zaman yürütücüsü konumundaysa yapay zekâ da bilgiye ulaşmada yürütücü konumundadır." (ÖA147)

Dogmatik Bir Öğretmen: "Bence yapay zekâ dogmatik bir öğretmen gibidir; çünkü araştırma ruhunu ve merak duygusunu köreltebilir." (ÖA119)

- Kullanım sorumluluğunu vurgulayan metaforlar ve gerekçeli açıklama örnekleri

"Kullanım sorumluluğunu" vurgulayan metaforlar, öğretmen adaylarının yapay zekâyı dikkatli ve sorumlu bir şekilde ele alınması gereken bir araç olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu metaforlar, yapay zekânın güçlü ve etkili bir teknoloji olduğunu ancak doğru kullanılmadığında olumsuz sonuçlar doğurabileceği için kontrol ve etik ilkelerin önemli olduğunu yansıtmaktadır. Aşağıda bu kategoriye ilişkin bazı metafor örnekleri yer almaktadır.

Paket Lastiği: "Bence yapay zekâ paket lastiği gibidir; çünkü doğru amaçla kullanılırsa bir şeyleri daha sıkı tutup daha bütün kalmasını sağlayabilir fakat koparsa her şey dağılabilir ya da canımızı yakabilir." (ÖA34)

Bomba: "Bence yapay zekâ bomba gibidir; çünkü atomun parçalanması gibi önemli bir buluş olan yapay zekâ teknolojisinin de kötü amaçla kullanılması felakete yol açabilir." (ÖA96)

Kara Büyü: "Bence yapay zekâ kara büyü gibidir; çünkü güç vaat eder ama kontrol edilemez." (ÖA44)

- Potansiyel tehdit yönünü vurgulayan metaforlar ve gerekçeli açıklama örnekleri

"Potansiyel tehdit" yönünü vurgulayan metaforlar, öğretmen adaylarının yapay zekâyı, kontrol edilmediği veya yanlış kullanıldığı takdirde tehlikeli olabilecek bir teknoloji olarak gördüğünü göstermektedir. Bu metaforlar, yapay zekânın insan yaşamı, toplumsal düzen ve etik değerler üzerinde risk oluşturabilecek güçlü bir yapıya sahip olduğu algısını yansıtmaktadır. Aşağıda bu kategoriye ilişkin bazı metafor örnekleri yer almaktadır.

Teknolojik Bir Silah: "Bence yapay zekâ teknolojik bir silah gibidir; çünkü kişisel verilere, özel alanlara ulaşımı ve insanları yanıltma ihtimali olduğu için tehlikelidir." (ÖA66).

Oyun: "Bence yapay zekâ oyun gibidir; çünkü insan bir kere bulaşınca bağımlısı oluyor." (ÖA106)

Silah: "Bence yapay zekâ silah gibidir; çünkü güvende hissettirerek büyük yanlışlara sebep olabilir." (ÖA74)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik algılarının çeşitliliğini ortaya koyarak eğitimde bu teknolojinin etkili kullanımı için önemli ipuçları sunmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yapay zekâya dair farklı bakış açılarına sahip olduğunu ve bu farklılıkların eğitim süreçlerinde teknolojinin benimsenmesi ve uygulanması açısından kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma sonucunda, 149 öğretmen adayından 94 farklı metafor elde edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin çok yönlü ve geniş bakış açıları olduğunu göstermektedir. Bu kavramsal çeşitlilik, öğretmen adaylarının yapay zekâ konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin homojen olmadığını, dolayısıyla bu konuda daha hedeflenmiş ve farklılaştırılmış eğitim stratejilerine de ihtiyaç duyulabileceğini işaret etmektedir. Farklılaştırılmış eğitim stratejileri,

öğretmen adaylarının yapay zekâyı daha iyi anlamalarını sağlamak ve bu teknolojiyi teknolojik bir zorluk veya tehdit olarak görmek yerine bir destek aracı olarak değerlendirmelerini teşvik etmek için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bu farkındalığı kazanmaları, onları yalnızca teknolojiyi öğrenmeye odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda bu teknolojiyi öğrencilerinin öğrenme süreçlerini desteklemede nasıl kullanacaklarını düşünmeye teşvik etmektedir. Farklılaştırılmış eğitim ortamlarında eğitim öğretim süreçleri bireylerin öğrenme ihtiyaçları ve hızı dikkate alınarak içerik, süreç ve ürüne ilişkin düzenlemeler gerçekleştirilmekte ve sonuç olarak tüm öğrencilerin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedeflenmektedir (Tomlinson, 2001). Bununla birlikte öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisi ile daha güvenli ve sağlıklı bir ilişki geliştirmesi ve kendi sınıflarında bu amaçla etkili biçimde kullanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu teknolojiyi destekleyici bir araç olarak görmesi ve öğrencilerine de bu noktada rehberlik ederek rol alması eğitimde dijital dönüşümün gerçekleşebilmesi için gerekli görülmektedir (Karoğlu vd., 2020). Bu bağlamda öğretmen adaylarının yapay zekâya dair algı ve anlayışlarının derinlemesine analiz edilmesi hem öğretim stratejilerinin belirlenmesinde hem de yapay zekâ teknolojisinin eğitimde etkili kullanımını sağlamak adına önemli bir rehber olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının yapay zekâya dair algı ve anlayışlarındaki çeşitlilik, bu teknolojinin eğitimdeki etkin kullanımını sağlamak için daha kapsamlı ve kişiye özel eğitim stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu stratejiler, yalnızca öğretmen adaylarının teknolojiyi anlamalarını değil, aynı zamanda bu teknolojiyi eğitim süreçlerine entegre ederken öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl daha verimli hâle getireceklerini de düşünmelerini teşvik edecektir. Bu durum, dijital dönüşümün başarıyla gerçekleşmesi için kritik bir adım teşkil etmektedir.

Öğretmen adaylarından elde edilen metaforlar incelendiğinde bulguların yapay zekâ ve insan etkileşimi üzerine bazı önemli ipuçları sunduğu görülmektedir. Beyin (12), öğretmen (10) ve insan (4) metaforlarının öne çıkması, bazı öğretmen adaylarının bu teknolojiyle kurdukları ilişkiyi kısmen insana özgü özellikler üzerinden tanımladıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Erdoğan ve Bozkurt (2023) ve Yan vd. (2024) tarafından yapılan araştırmalarda da "beyin" ve "insan" metaforlarının en fazla tekrarlanan kavramlar olduğu görülmektedir. Ortak olan "beyin" metaforu ile "insan" ve "öğretmen" metaforları; yapay zekânın yalnızca bir araç olarak kullanılmasının ötesinde insan zekâsına benzer düşünen, karar veren ve harekete geçen anlamında düşünülmektedir. Bu bakış açısı, yapay zekânın insanı tamamlayan, hatta bazı durumlarda rehberlik eden bir rol üstlenebileceği düşüncesini güçlendirmektedir. Bu bağlamda yıllar öncesine dayanan "Makineler insan gibi düşünebilir mi?" (Turing, 1950) sorusu şu anda da tekrar gündeme gelmektedir. Alan Turing, 1950 yılında yayımladığı "Computing Machinery and Intelligence" (Bilgi İşlem Makineleri ve Zekâ) başlıklı makalesinde, "Makineler düşünebilir mi?" sorusu ile daha sonra "Turing Testi" olarak bilinen bir kavramı tanıtarak makinelerin insan benzeri zekâ sergileyip sergileyemeyeceğini sorgulamıştır. Turing, makinelerin düşünme yeteneğini değerlendirmek için "Taklit Oyunu" adını verdiği bir test önermiştir. Bu testte, bir insan sorgulayıcı, bir makine ve bir insanla yazılı olarak iletişim kurar; eğer sorgulayıcı, makineyi insandan ayırt edemezse, makinenin zeki olduğu kabul edilir. Buna göre yapay zekâ sadece veri işleyerek bilgi üretmekle kalmaz aynı zamanda rehberlik etme, tahminde bulunma gibi yeteneklere de sahiptir. İnsan düşüncelerinde duygu ve sezgiler gibi çok boyutlu süreçler işin içerisine girse de makineler de veriler üzerinden analiz etme, tahmin etme ve problem çözme gibi insana özgü becerileri başarılı bir şekilde yerine getirmektedir (Shinde & Shah, 2018; Xue & Zhu, 2009). Yapay zekânın sadece veri işlemekten öte, insan benzeri bilişsel süreçleri taklit etmesi ve karmaşık sorunları çözme yeteneği, Bozkurt vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da vurgulandığı gibi gelecekteki etkileşimlerin sınırlarını yeniden şekillendirebilir.

Öğretmen adaylarından elde edilen metaforların yapay zekânın tanımlarında da vurgulanan

insanca düşünmek ve insanca hareket etmek kavramları ile tutarlı olduğu söylenebilir (Russell & Norvig, 2021). Bu noktada yapay zekânın insanca düşünme becerisi, yapay zekânın insan ile etkileşimini daha ileri bir boyuta götüreceği söylenebilir. Belirtilen metaforlar ve gerekçeli açıklamalarına daha detaylı bakıldığında yapay zekânın işlevsel olması ve problem çözme yetenekleri ile eğitim öğretim süreçlerinde aktif rollerle yer almasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Ek olarak "insan" metaforu ve insansı özelliklere yapılan benzetmeler eğitim süreçlerinde yapay zekâ teknolojisinin etkileşime dayalı kullanımı hakkında ipucu vermesi adına önemli görülmektedir. Ayrıca bu sonucu destekler şekilde metaforlar arasında "en iyi dostum", "arkadaşım", "arkadaşımla sohbet etmek" gibi örnekler de yer almaktadır. Bu durum; sosyal robotların ve yapay zekâ teknolojisinin günlük yaşamda ve eğitim ortamlarında yaygınlaşmasının bir yansıması olarak insan-bilgisayar etkileşiminin yönü hakkında bir çıkarımda bulunmayı sağlamaktadır. Öğretmen adayları tarafından belirtilen metaforların önemli bir kısmının insan ve insanla ilişkili unsurlar etrafında şekillenmesi, yapay zekâya yönelik insansı bir algının oluştuğunu ve teknolojinin eğitimde yalnızca bir araç olmaktan çok, insana özgü özelliklere sahip bir partner olarak benimsendiğini göstermektedir. Bu bulgu, Chattarje ve Dethlefs (2023) tarafından belirtilen yapay zekânın arkadaş ve rehber rolü ile tutarlı olarak öğretmen adaylarının yapay zekâyı sadece bir teknoloji aracı olarak görmekle kalmayıp onu eğitim süreçlerine katılan, etkileşime dayalı ve insan gibi düşünen bir varlık olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Böylece, eğitimde yapay zekânın rolünün yeniden tanımlanması gerektiği vurgulanırken insan-bilgisayar etkileşiminin daha derinleşeceği ve eğitim ortamlarında teknolojinin daha insancıl ve etkileşimli bir biçimde yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu, gelecekteki eğitim anlayışını şekillendirecek kritik bir perspektifi yansıtmaktadır.

Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanım ve araştırma alanları incelendiğinde özellikle zaman ve mekâna bağlı kalmaksızın sunulabilen eğitimlerle öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenci performansına göre uyarlanmış içerik ve materyaller ortaya koyması, karar destek sistemleri aracılığıyla öğretim stratejileri geliştirmesi, etkili zaman ve kaynak kullanımına olanak sağlaması gibi çeşitli avantajlar öğretmenlerin iş yükünü hafifletebilir ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirebilir (Zhang & Lu, 2021). Üretilen metaforlara ait kategoriler incelendiğinde en fazla (n=54) "Destekleyici/Kolaylaştırıcı Rolünü Vurgulayan Metaforlar" kategorisinde metafor üretildiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu Zhang ve Lu (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada belirttikleri yapay zekânın "yardımcı" rolüne vurgu yapan özelliğiyle tutarlı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde alan yazınında yer alan çalışmalara bakıldığında; Luckin vd. (2016) çalışmalarında eğitim ortamlarında yapay zekânın kullanım şekillerine ve öğretmenler tarafından nasıl destekleyici bir araç olarak kullanıldığına yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının, yapay zekânın çoğunlukla destekleyici/kolaylaştırıcı algıları, literatür ile tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının yapay zekâyı öğretmenlerin rolünü destekleyen bir araç olarak gördüklerini ve bunun eğitimde daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik önemli bir adım olduğunu işaret etmektedir.

Yapay zekâ teknolojisine ilişkin algıların toplumun farklı kesimlerinde nasıl şekillendiğini anlamak, teknolojinin toplumsal kabulünü incelemek açısından önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının belirttiği metaforlar incelendiğinde çoğunlukla (n=142) yapay zekâya ilişkin olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Bu durum, yapay zekânın eğitim ortamlarına entegre edilebilirliğinin öğretmen adayları üzerinde olumlu bir izlenim oluşturduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları tarafından yapay zekâ teknolojisine yönelik olumsuz metaforik algıların yer aldığı potansiyel tehdit yönünü vurgulayan metaforlar kategorisi incelendiğinde kategori altında sekiz görüş bildirildiği görülmektedir. Bu görüşlerin çoğunluğu (n=7) ise yapay zekâ teknolojilerini günlük yaşamında kullanmalarına karşın bu teknolojiye çekimser yaklaştıklarını

belirten öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Bu bulgudan hareketle sınırlı deneyimleri bulunan kişilerin, yapay zekâya karşı daha şüpheci bir yaklaşım sergiledikleri düşünülmektedir. Ulaşılan bu çıkarımı destekler şekilde Rogers vd. (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada teknolojide meydana gelen değişim ve gelişimlerin benimsenmesinde bireylerin bilgi düzeyi, kültürü, inançları ve geçmiş deneyimlerinin belirleyici rol oynadığını belirtilmektedir. Buradan hareketle eğitim süreçlerinde yapay zekâ teknolojisinden yararlanılması veya bu teknolojiye ilişkin kapsamlı içeriklerin yer alması öğretmen adayları başta olmak üzere toplumun önemli bir bölümünde yeni teknolojileri algılama biçimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Elde edilen bulgular bilgilendirici ve farkındalık arttırıcı çalışmalara gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin algılarındaki çeşitliliği ve bu algıların eğitimdeki potansiyel etkilerini gözler önüne sermektedir. Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik sahip oldukları farklı bakış açıları, eğitimde yapay zekânın etkili bir şekilde entegrasyonunu sağlamak için hedeflenmiş ve farklılaştırılmış eğitim stratejilerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yapay zekâ, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunarak öğretim süreçlerini daha verimli hâle getirebilirken öğretmenlerin bu teknolojiyi doğru bir şekilde anlamaları ve kullanmaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlayacaktır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine yönelik algılarının derinlemesine analiz edilmesi, bu teknolojinin eğitimde daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin dijital dönüşümü benimsemesi ve öğrencilere yönelik etkili bir rehberlik sunması, eğitim sisteminde yapay zekânın potansiyelinden en iyi şekilde faydalanılmasını sağlayacaktır. Yapay zekâ, özel eğitimde erişim ve fırsat eşitliğini artırmada güçlü bir potansiyel sunmaktadır. Ancak bu teknolojilerin eğitim sistemlerine etkili bir şekilde entegrasyonu, öğretmenlerin etik, sosyal ve eğitsel boyutları titizlikle ele almasını gerektirir. Bu nedenle öğretmenler, yapay zekânın eğitimdeki rolünü tartışırken sadece teknolojik yeniliklere odaklanmakla kalmamalı aynı zamanda bu yeniliklerin eşitlik, etik ve kapsayıcılık perspektifinden nasıl şekilleneceğini de göz önünde bulundurmalıdır.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlı yönleri bulunmaktadır. Bu araştırma yalnızca Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programına kayıtlı öğretmen adaylarının metaforik algıları ile sınırlıdır. Araştırmanın sınırlılıkları katılımcıların öznel algıları, katılımcı grubunun özellikleri ve yapay zekâ teknolojisine ilişkin deneyimleri, verilerin toplandığı bağlam ve yöntemin doğası gereği araştırmacıların yorumlaması olarak sayılabilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında hem uygulamaya hem de ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir: Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerine karşı daha güvenli ve bilinçli bir yaklaşım geliştirmeleri için yapay zekânın eğitimde kullanımına yönelik potansiyel riskleri ve etik sorunlarını ele alan farkındalık arttırıcı seminerler, çalıştaylar düzenlenebilir. Hizmet öncesi programlarda, yapay zekâ uygulamalarının eğitimde nasıl kullanılacağına dair pratik örnek uygulamalar sunulabilir. Yükseköğretimde yapay zekâya yönelik teorik ve uygulamaya yönelik dersler eklenebilir. Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerini eğitim süreçlerinde daha etkin kullanabilmesi için rehberlik materyalleri, öğretim kılavuzları ve dijital platformlar gibi destekleyici araçlar sunulabilir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler ise şu şekilde sıralanabilir: İleriye yönelik yapılacak araştırmalarda, farklı coğrafi bölgelerden ve daha büyük örneklemlerden veri toplanarak bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının yanı sıra, deneyimli öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin görüşleri de dâhil edilerek daha geniş bir perspektif elde edilebilir. Yapay zekâ

teknolojisinin öğretmen adaylarının algılarındaki değişimleri izlemek için uzun dönemli boylamsal çalışmalar yapılabilir. Eğitimde dijital dönüşümün sağlanması ve yeni teknolojilerin yaygınlaşması adına öğretmen adayları ve yapay zekâ teknolojisi arasında bir işbirliği modeli ile farkındalık çalışmaları yapılabilir. İleride gerçekleştirilecek olan araştırmalarda özel eğitim öğretmen adayları ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören diğer öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin algı ve görüşleri arasında karşılaştırma araştırmaları gerçekleştirilebilir. Gerçekleştirilecek karşılaştırmalı araştırmalarda öğretmen adaylarının algılarının kültürler arası farklılıklarının da incelenmesi önerilebilir. Ek olarak ileri araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yapay zekâya ilişkin algı ve görüşleri nicel ve nitel araştırmalar ile incelenebilir.

Extended Summary

Introduction

Artificial Intelligence (AI), as one of the biggest innovations transforming the modern world, is leading revolutionary changes in all areas of life, from agriculture to health, from industry to education. Education is one of the fields that is most affected by this transformation and at the same time harbours the most opportunities. AI technologies not only improve educational processes but also offer the potential to transform and redefine learning experiences radically. Today, many countries are trying to take advantage of the opportunities provided by this technology by placing AI at the center of their educational vision (Ouyang & Jiao, 2021). In particular, countries such as the USA, Russia, and China are pioneering in this field globally by integrating AI into their national curricula (Ali et al., 2021). This rapid development gradually increases the importance of AI literacy and reveals the necessity of new strategies in this field (Bozkurt, 2023). AI has also become the pioneer of an important transformation in the field of higher education. In particular, issues such as teacher education and teacher competencies are being reconsidered thanks to the opportunities offered by AI technologies (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, 2024). Future teachers should not only have the skills to use traditional teaching methods but also the skills to use AI technologies effectively and to benefit from these technologies in an applied sense (Sağdıç vd., 2024; Zawacki Richter et al., 2019). The effective use of AI technologies in education depends on pre-service teachers' approaches to these technologies and their general perceptions. Understanding pre-service teachers' perceptions of these technologies is important for shaping education programs more effectively and facilitating teachers' adaptation to digital transformation. Considering this need and importance, this study aimed to determine the metaphorical perceptions of prospective special education teachers about AI technology.

In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the metaphors that pre-service special education teachers have about AI?
- Under which categories are the metaphors stated by pre-service special education teachers categorized?
- What are the reasoned explanations of the stated metaphors?

Methodology

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. Phenomenology aims to determine the essence of an individual's or group of individuals' lived experience of a particular phenomenon and the meanings they attach to it (Christensen et al., 2020).

The participants of the study were determined by convenience sampling, which is one of the purposive sampling methods. Convenient sampling is one of the sampling methods in which the researcher can reach the participants quickly and easily (Büyüköztürk et al., 2018). The participant group of this study consisted of 149 undergraduate students who were enrolled and studying in the special education teaching program.

The metaphorical perceptions of the participant group about AI technology were collected through the data collection form prepared by the researchers. The data were collected both online with using Google Forms and face-to-face on paper. The form consists of two parts. In the first part of the form, there are four questions about the participant's age, gender, undergraduate class level and their habits of using AI in daily life. In the second part, the sentence 'I think AI is like .....; because .....' is included to determine the participants' metaphors about AI technology.

The data collected within the scope of this research were analyzed through content analysis. Content analysis is defined as a type of analysis in which the codes and categories that will emerge as a result of an in-depth examination of the codes obtained are entirely dependent on the data (Çırak-Kurt, 2022). While performing content analysis in this research, it was carried out in five stages as: a) sorting, b) creating codes, c) creating categories, d) ensuring credibility and e) interpreting the data obtained.

Findings

When the metaphorical perceptions of pre-service special education teachers about AI technology are analyzed, it is seen that 94 different metaphors were produced from a total of 149 pre-service teachers. When these metaphors are examined, it is observed that 23 metaphors mentioned by prospective teachers regarding artificial intelligence technology have been repeated at least twice. The other metaphors other than these were expressed once.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

This study provides important clues for the effective use of this technology in education by revealing the diversity of pre-service teachers' perceptions of AI. The findings show that pre-service teachers have different perspectives on AI and that these differences play a critical role in adopting and applying technology in educational processes. As a result of the research, 94 different metaphors were obtained from 149 preservice teachers. This finding shows that pre-service teachers have multifaceted and broad perspectives on AI. This conceptual diversity indicates that pre-service teachers' knowledge and skill levels on AI are not homogeneous, and therefore, more targeted and differentiated educational strategies may be needed. Differentiated educational strategies are critical to enable pre-service teachers to understand AI better and encourage them to consider this technology as a support tool rather than a technological challenge or threat. In this context, the acquisition of this awareness by pre-service teachers encourages them not only to focus on learning the technology but also to think about how to use this technology to support their students' learning processes.

When the metaphors obtained from pre-service teachers are analyzed, it is seen that the findings provide important clues about the interaction between AI and human beings. The prominence of brain (12), teacher (10) and human (4) metaphors shows that pre-service teachers identify AI with human-like characteristics and define their relationship with this technology with more human-like

behaviors. Similarly, in the studies conducted by Erdoğan and Bozkurt (2023) and Yan et al. (2024), it is seen that "brain" and "human" metaphors are the most repeated concepts. In this context, the question "Can machines think ?" (Turing, 1950), which dates back many years, is now back on the agenda. AI's ability to mimic human-like cognitive processes and solve complex problems, beyond just processing data, may reshape the boundaries of future interaction, as emphasized in the study by Bozkurt et al. (2023).

The metaphors obtained from pre-service teachers are consistent with the concepts of thinking and acting humanely, which are also emphasized in the definitions of AI (Russell & Norvig, 2021). At this point, the ability of AI to think humanely will take the interaction of artificial intelligence with humans to a more advanced dimension. In addition, the "human" metaphor and analogies to humanoid characteristics are considered important in terms of giving clues about the interaction-based use of AI technology in educational processes. The fact that a significant portion of the metaphors mentioned by pre-service teachers are shaped around human and human-related elements shows that a humanistic perception of AI has been formed and technology is adopted as a partner with human-specific characteristics rather than being just a tool in education.

When the metaphors stated by pre-service teachers are analyzed, it is seen that most of them (n=142) expressed positive views about AI. This situation suggests that integrating AI into educational environments creates a positive impression on pre-service teachers. However, when the category of metaphors emphasizes the potential threat aspect, which includes negative metaphorical perceptions of artificial intelligence technology by some pre-service teachers, it is seen that eight opinions were reported under the category. Most of these opinions (n=7) were expressed by pre-service teachers who use artificial intelligence technologies on a daily basis but were hesitant. Based on this finding, people with limited experiences are more skeptical of AI. From this point of view, utilizing AI technology in educational processes or including comprehensive content related to this technology will positively affect the perception of new technologies in a significant part of the society, especially pre-service teachers. The findings emphasize the need for informative and awareness-raising studies.

Yazar Katkıları: Birinci yazar %60, ikinci yazar %40 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Etik Beyanı: Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik uygunluk onayı ve belgesi alınmıştır (Protokol No: 812757).

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Akinwalere, S. N., & Ivanov, V. (2022). Artificial intelligence in higher education: Challenges and opportunities. *Border Crossing*, *12*(1), 1-15. https://doi.org/10.33182/bc.v12i1.2015

Ali, S., DiPaola, D., Lee, I., Sindato, V., Kim, G., Blumofe, R., & Breazeal, C. (2021). Children as creators, thinkers and citizens in an AI-driven future. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2,* Article 100040. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100040

Altun, M. (2003). *Edebi sanatlar: Klasik edebiyat bilgisi (belagat) bağlamında anlam.* http://www.dilbilimi.net/edebi_sanatlar.pdf

Alvari, G., Furlanello, C., & Venuti, P. (2021). Is smiling the key? Machine learning analytics detect subtle patterns in micro-expressions of infants with ASD. *Journal of Clinical Medicine, 10*(8), Article 1776. https://doi.org/10.3390/jcm10081776

Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education*, *18*(1), 198-204. https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/718

Bozkurt, A., Junhong, X., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S., Farrow, R., Bond, M., Nerantzi, C., Honeychurch, S., Boyerd, G., Smith, M. S., Lawson, J., Siegel, B., Beirne, E., True, J., Misra, K., Sukhpal, S., Shonfeld, M., & Romero-Hall, E. (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, *18*(1), 53-130. https://doi.org/10.5281/zenodo.7636568

Bozkurt, A., Xiao, J., Farrow, R., Bai, J. Y., Nerantzi, C., Moore, S., Lambert, S., Pazurek, A., Hodgkinson-Williams, C., Crompton, H., Koseoglu, S., Honeychurch, S., Boyerd, G., Smith, M. S., Lawson, J., Siegel, B., Beirne, E., True, J., Misra, K., & Asino, T. I. (2024). The manifesto for teaching and learning in a time of generative AI: A critical collective stance to better navigate the future. *Open Praxis*, *16*(4), 487-513. https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.777

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (Ed.'ler). (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.

Chatterjee, J., & Dethlefs, N. (2023). This new conversational AI model can be your friend, philosopher, and guide... and even your worst enemy. *Patterns*, *4*(1), Article 100676. https://doi.org/10.1016/j.patter.2022.100676

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, *8*, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2020). *Research methods, design, and analysis* (12th global ed.). Pearson Education Limited. https://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/c9w8W6_Research_Methods-_Design-_and_Analysis-_Global_Edition.pdf

Çırak Kurt, S. (2022). Nitel veri analizi. S. Şen, & İ. Yıldırım (Ed.'ler), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (3. bs, ss. 461-485) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Erdoğan, Ş., & Bozkurt, E. (2023). Fizik öğretmen adaylarının "yapay zekâ" kavramına ilişkin algılarının incelenmesi: Bir metafor çalışması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, *7*(2), 152-163. http://dx.doi.org/10.51117/metder.2023.41

Griffen, B., Lorah, E. R., Caldwell, N., Hantula, D. A., Nosek, J., Tincani, M., & Lemley, S. (2023). The effects of artificial ıntelligence on ımplementors' fidelity of ınstructional strategies during handwashing acquisition in children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-27. https://doi.org/10.1007/s10882-023-09937-1

Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., & Ozturk, L. (2023). Artificial intelligence in special education: A systematic review. *Interactive Learning Environments, 31*(10), 7335-7353. https://doi.org /10.1080/10494820.2022.2067186

Karoğlu, A. K., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 147-158. https://doi.org/10.32329/ uad.815428

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.

Küçükkara, M. F., Ünal, M., & Sezer, T. (2024). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yapay zekâya ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 17-28. https://doi.org/10.55008/ te-ad.1431142

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Liao, M., Duan, H., & Wang, G. (2022). Application of machine learning techniques to detect the children with autism spectrum disorder. *Journal of Healthcare Engineering, 2022,* Article 9340027. https://doi.org/10.1155/2022/9340027

Lim, E. M. (2024). Metaphor analysis on pre-service early childhood teachers' conception of AI (Artificial Intelligence) education for young children. *Thinking Skills and Creativity*, *51*, 101455. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101455

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education.* Pearson.

Moridian, P., Ghassemi, N., Jafari, M., Salloum-Asfar, S., Sadeghi, D., Khodatars, M., Shoeibi, A., Khosravi, A., Ling, S., Subasi, A., Abdulla, S., Alizadehsani, R., Gorriz, J., & Acharya, U., (2022). Automatic autism spectrum disorder detection using artificial intelligence methods with MRI neuroimaging: A review. *Frontiers in Molecular Neuroscience, 15,* Article 999605. https://doi.org/10.3389/fnmol.2022.999605

Nemorin, S., Vlachidis, A., Ayerakwa, H. M., & Andriotis, P. (2023). AI hyped? A horizon scan of discourse on artificial intelligence in education (AIED) and development. *Learning, Media and Technology*, *48*(1), 38-51. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2095568

Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(1), Article 22. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8

Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2,* 1-6. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020

Rogers, E. M., Singhal, A., & Quinlan, M. M. (2014). Diffusion of innovations. In D. W. Stacks & M. B. Salwen (Eds.), *An integrated approach to communication theory and research* (pp. 432-448). Routledge.

Russell, S., & Norvig, P. (Ed.). (2021). *Artificial intelligence a modern approach*. (3rd ed.). Pearson.

Saban, A., & Ersoy, A. (2023). Nitelikli bir nitel araştırmacı olmak. A. Saban, & A. Ersoy (Ed.'ler), *Eğitimde nitel araştırma yöntemleri* (4. bs, ss. 311-354) içinde. Eğiten Yayıncılık.

Sağdıç, Z. A., & Sani Bozkurt, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve yapay zekâ uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(3), 92-111. https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/56234/745260

Sağdıç, A., Elumar Efe, E., & Sani Bozkurt, S. (2024). GenAI, robots, and inclusive special education: Autism spectrum disorder in the age of generative AI. In R. C. Sharma, & A. Bozkurt. (Eds.), *Transforming education with generative AI* (pp. 309-326). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0120-3.ch016

Shinde, P. P., & Shah, S. (2018). A review of machine learning and deep learning applications. *Proceedings of Fourth International Conference on Computing Communication Control and Automation (ICCUBEA),* 1-6. IEEE. https://doi.org/10.1109/ICCUBEA.2018.8697857

Tilwani, D., Bradshaw, J., Sheth, A., & O'Reilly, C. (2023). ECG recordings as predictors of very early autism likelihood: A machine learning approach. *Bioengineering, 10*(7), 827. https://doi.org/10.3390/bioengineering10070827

Tlili, A., Altinay, F., Huang, R., Bozkurt, A., Burgos, D., Shehata, B., Altinay, Z., Wang, H., & Sani-Bozkurt, S. (2024). Trends of artificial intelligence in special education and their relation to the sustainable development goals: Where are we now and where are we heading?. In D. Burgos, J. W. Branch, A. Tlili., R. Huang, M. Jemni, C. M., Stracke, C., de la Higuera, C.-K. Looi, & K. Berrada (Eds.), *Radical solutions for artificial intelligence and digital transformation in education: Utilising disruptive technology for a better society* (pp. 27-45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-8638-1_3

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, *59*(236), 433-460. https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433

UNESCO. (2024). *UNESCO ICT competency framework for teachers* (Version 4). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391219

Voss, C., Schwartz, J., Daniels, J., Kline, A., Haber, N., Washington, P., Tariq, Q., Winograd, T., Philips, J. M., Feinstein, C., Winograd, T., & Wall, D. P. (2019). Effect of wearable digital intervention for improving socialization in children with autism spectrum disorder: A randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics*, *173*(5), 446-454. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.0285

Wang, C. P., Tsai, C. H., & Lee, Y. L. (2022). Requesting help module interface design on key partial video with action and augmented reality for children with autism spectrum disorder. *Applied Sciences*, *12*(17), 8527. https://doi.org/10.3390/app12178527

Xue, M., & Zhu, C. (2009). A study and application on machine learning of artificial intelligence. *Proceedings of the International Joint Conference on Artificial Intelligence,* (pp. 272- 274). https://doi.org/10.1109/JCAI.2009.55

Yan, Y., Sun, W., & Zhao, X. (2024). Metaphorical conceptualizations of generative artificial intelligence use by Chinese university EFL learners. *Frontiers in Education, 9*, Article 1430494. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1430494

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zawacki Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhang, C., & Lu, Y. (2021). Study on artificial intelligence: The state of the art and future prospects. *Journal of Industrial Information Integration*, *23*, Article 100224. https://doi.org/10.1016/j.jii.2021.100224

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim, İlkokul ve Ortaokul Kademelerinde Yer Alma Durumları

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Banu DİKMEN ADA[1], Müge KUNT BAYRAMOĞLU[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi,
Temel Eğitim Bölümü,
bdada@ogu.edu.tr .
ORCID: 0000-0001-7490-2056

2 Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi,
Temel Eğitim Bölümü,
muge.kunt@ogu.edu.tr.
ORCID: 0000-0002-4603-8210

Atıf: "Dikmen Ada, B., & Kunt Bayramoğlu, M. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninde yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul kademelerinde yer alam durumları. *Millî Eğitim, 55* (251), 1545-1596. DOI: 10.37669/milliegitim.1710195"

Gönderilme Tarihi: 09.06.2025
Kabul Tarihi: 12.12.2025
DOI: 10.37669/milliegitim.1710195

Anahtar Kelimeler:
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli,
okul öncesi eğitim,
öğretim programı,
sosyal alan becerileri,
sosyal bilimler alan becerileri

Öz

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan sosyal bilimler alan becerilerinin farklı eğitim kademelerindeki öğretim programlarına yansımasının incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi yöntemiyle yürütülen araştırmanın Veri kaynağı olarak "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni", "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı", "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul)", "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İnsan Hakları ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul)" ve "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul-Ortaokul)" olmak üzere beş temel belge seçilmiştir. Veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda incelenen toplam 17 sosyal bilimler alan becerisi arasında okul öncesi kademesi, en fazla sosyal bilimler alan becerisini kapsayan program olmuştur. İlkokul kademesinde ise "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi", "Sosyal Katılım Becerisi" ve "Mekânsal Düşünme Becerisi" alan becerilerine daha çok yer verildiği görülmüştür. Ortaokul düzeyinde, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi", "Tarihsel Empati Becerisi", "Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi", "Sosyal Katılım Becerisi", "Girişimcilik Becerisi", "Mekânsal Düşünme Becerisi" ve "Coğrafi Sorgulama Becerisi" olmak üzere yedi beceriye yer verilmiştir. Ancak "Mantıksal Muhakeme", "Felsefi Sorgulama Becerisi", "Felsefi Muhakeme Becerisi", "Felsefi Düşünme ve Sorgulama" ve "Tarihsel Sorun Analizi" becerileri hiçbir kademede yer almamaktadır. Dikkat çeken başka bir sonuç ise "Finans Becerisi" yalnızca okul öncesi kademesinde yer bulmuştur.

The Situation of Social Sciences Domain Skills in the Common Text of the Century of Türkiye Education Model at Preschool, Primary, and Secondary School Levels

RESEARCH ARTICLE

Keywords:
The Century of Türkiye Education Model,
pre-school education,
curriculum,
social domain skills,
social sciences domain skills

Abstract

This study aimed to examine how the social sciences domain skills defined in the Century of Türkiye Education Model are reflected in curricula across different levels of education. Employing document analysis, the study drew on five core documents as its data sources: the Common Text of the Century of Türkiye Education Model, the Preschool Education Curriculum of the Century of Türkiye Education Model, the Life Studies Course Curriculum of the Century of Türkiye Education Model (Primary School), the Human Rights and Democracy Course Curriculum of the Century of Türkiye Education Model (Primary School), and the Social Studies Course Curriculum of the Century of Türkiye Education Model (Primary and Lower Secondary School). The data were analyzed using descriptive analysis. As a result of the analysis, among the 17 social sciences domain skills examined, the preschool level was the program that covered the most social sciences domain skills. At the primary school level, it was observed that "Evidence-Based Inquiry and Research Skills", "Social Participation Skills" and "Spatial Thinking Skills" were included more. At the secondary school level, the Social Studies Curriculum includes seven skills: "Evidence-Based Inquiry and Research Skill", "Historical Empathy Skill", "Perception of Change and Continuity Skill", "Social Participation Skill", "Entrepreneurship Skill", "Spatial Thinking Skill" and "Geographical Inquiry Skill". However, "Logical Reasoning", "Philosophical Inquiry Skill", "Philosophical Reasoning Skill", "Philosophical Thinking and Inquiry" and "Historical Problem Analysis" skills are not included at any level. Another striking result is that "Finance Skill" was found only at preschool level.

Giriş

İnsanın toplumsal hayatta kendisiyle, çevresindekilerle ve kurumlar ile ilişkilerini inceleyen farklı disiplinler sosyal bilimler olarak ifade edilmektedir (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1976; Bilgili, 2008; Köstüklü, 1999, akt. Kop & Tuncel, 2010). Sosyal bilimler insanları ve onların yaşamlarını konu almakla birlikte bireylerin toplumsal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin anlamlandırılmasına katkı sağlamaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi ise bireyleri, değişen ülke ve dünya koşullarında bilinçli kararlar alabilen ve karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen aktif yurttaşlar olarak yetiştirmeyi hedefleyen, sosyal ve beşerî bilimlerin bilgi ve yöntemlerini bir arada kullanan bir öğretim programı olarak tanımlanabilir (Kop & Tuncel, 2010; Öztürk, 2006, akt. Yapıcı, 2015). İnsanların etkili bir vatandaş olabilmesi, yaşadıkları toplumlarda toplumsal değişim ve dönüşümlere uyum sağlayabilmesi, sosyal bilimleri anlaması ve sosyal bilgilerin içeriğinin bilincine varması ve yarattığı etkileri daha kavrayarak uyum sağlaması ile ilişkilidir (Akhan & Çetin, 2015, akt. Şahin & Çelik, 2024). Belirtilen katkıların bireylere kazandırılabilmesi için toplumsal hayatta yaşanan değişmelerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na yansıtılması bir gerekliliktir (Yıldırım & Çalışkan, 2024). Çağımızın değişen tüm gereksinimleri doğrultusunda, ülkelerin tüm eğitim kademelerinde eğitim programlarını bireylerin de gelişim özellikleri ve gereksinimleri de dikkate alarak kademeler arası ilişkiler kurarak yapılandırmaları da bir başka gereklilik olarak ifade edilebilir.

2013 yılında Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS), C3 Çerçevesi olarak da bilinen Sosyal Bilimler Devlet Standartları için Kolej, Kariyer ve Sivil Yaşam (C3) Çerçevesi'ni yayınlamıştır. C3 Çerçevesi'ni uygulanmanın bütünleşik amacı; problem çözme, eleştirel düşünme ve katılım becerilerini kullanarak sosyal bilimler disiplinlerine karşı dikkati artırmaktır (Bennett, 2024; NCSS, 2013). NCSS (2013), sosyal bilgiler eğitiminin temel amacını, genç bireylerin birbirine bağlı bir dünyada, kültürel çeşitliliğe sahip ve demokratik bir toplumun bireyleri olarak kamu yararını gözeten bilinçli ve mantıklı kararlar alma yetilerini geliştirmek olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin bilgiye ulaşma sürecinde soru sormaları önemlidir. Geleneksel araştırma yöntemlerini kullanmadan önce kendi sorularını oluşturmaları ve araştırma planlarını yapmaları beklenir. Ayrıca elde ettikleri bilgileri paylaşmadan ya da bilinçli bir eyleme geçmeden önce, kaynaklarını ve kanıtlarını değerlendirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bu araştırma sürecinde geliştirmeleri gereken bazı temel beceriler bulunmaktadır. Birincil ve ikincil kaynakların eleştirel analizi, öğrencilerin bu kaynak türlerini ayırt edebilmeleri ve her birini birer kanıt olarak değerlendirebilmeleri açısından önemlidir. Görsel ve işitsel materyallerin yorumlanması da günümüzde büyük önem taşımaktadır, çünkü bilgi çoğunlukla dijital ortamda ve görsel biçimlerde sunulmaktadır. Zaman çizelgeleri, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri bir bütünlük içinde kavramalarına yardımcı olan araçlardır. Karşılaştırma ve zıtlık kurma becerisi, öğrencilerin farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgileri analiz ederek, gerçeklerin ötesine geçmelerini sağlar. Bu sayede fikir grupları, bireyler, metinler ve olgular arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleyebilir, eleştirel düşünme yetilerini güçlendirebilirler. Neden-sonuç ilişkisini anlamak da öğrenciler için oldukça önemlidir. Öğrenciler tarihsel olayların yalnızca ne olduğunu değil, neden gerçekleştiğini de kavrayabilmelidir. Bu süreçte "bu nedenle", "çünkü" ve "dolayısıyla" gibi ifadelerin izini sürmeleri gerektiğini fark etmeleri beklenir. Harita becerileri ise sosyal bilgiler eğitiminin mekânsal düşünmeyi geliştiren boyutudur. Haritalar, mekânsal bilgilerin en etkili şekilde sunulmasına olanak tanır ve bu nedenle öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilmelidir (Bennett, 2024; NCSS, 2013).

İnsan, doğası itibarıyla birçok yönüyle gelişim gösteren bir varlıktır. Bu nedenle bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki alanlarda dengeli bir biçimde gelişimini sağlama gerekliliği, bütüncül bir eğitim anlayışını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2024a). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de, öğrencilerin bu gelişim alanlarını, beceri

temelli bir yaklaşımla destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm eğitim seviyelerine yönelik geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bilgi kümelerinin yanı sıra kavramsal beceriler, alan becerileri, bu becerileri destekleyen eğilimler ve disiplinler arası bileşenler doğrultusunda ilişkisel ve döngüsel bir yapıyla oluşturulmuştur (MEB, 2024a). Bu modelde, soyut ve karmaşık düşünceleri eyleme dönüştürme sürecinde şekillenen kavramsal beceriler ile bu becerilerin her bir öğretim kademesi ve ders için özgün biçimlerini yansıtan alan becerileri; derslere ait bilgi kümelerini içeren içerik çerçevesiyle bütünleşerek öğrenme çıktılarının temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu öğrenme çıktılarında ne düzeyde başarılı olduklarını belirlemek amacıyla ise öğrenme kanıtlarından yararlanılmaktadır (MEB, 2024a). Modelin temel hedefi öğrencilere sadece bilgi kazandırmak değil aynı zamanda bilgiyi beceriler ile harmanlanmış bir biçimde kazandırarak öğrencilerde bilgi edinmenin yanı sıra becerilerde uzmanlaşmanın sağlanması biçiminde ifade edilebilir (Özhan vd., 2024).

2005 yılında program çalışmaları ile başlayan, 2017 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından öğrencilerin sahip olması gereken beceri ve yeterliliklerin öğrencilere müfredat çerçevesinde kazandırılmasının amaçlandığı 21. yüzyıl becerileri çerçevesi hazırlanmış ve 2018 yılı öğretim programlarıyla devam eden süreçte temelleri oluşturulan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli oluşturulmuştur. 2024 yılında ise MEB tarafından 21. yüzyıl becerilerini temel alan K12 Beceriler Çerçevesi'nde hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan K12 kavramı; ABD, Kanada, Danimarka gibi çeşitli ülkelerde okul öncesinden zorunlu eğitimin sonuna kadar olan eğitim kademelerini ifade etmektedir (Balcı, 2021). Bu modelde yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin "bütünleşik beceriler" ile "süreç bileşenlerinin" okul öncesi eğitim kademesinden lise kademesine kadar ayrıntılı biçimde hazırlanan yapısıyla öğrencilerin beceri gelişimine hizmet etmeye yönelik olduğu da görülmektedir (Balcı, 2021; Doğan vd., 2023; MEB, 2017).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal bilimler alan becerileri kapsamında yerli ve yabancı alan yazını, alanın kendine özgü yapısı ve çağın gereklilikleri göz önünde bulundurularak 21. yüzyıl becerileri ile de güçlü ilişkileri olan 17 alan becerisi belirlenmiştir. Alan becerileri; kavramsal becerileri ve/veya alana özgü bütünleşik becerileri kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu yönüyle alan becerileri, kavramsal becerileri ve/veya alana özgü bütünleşik becerileri kapsayan ve bu becerilerin süreç bileşenlerini de içeren yapılardır (MEB, 2024a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan kavramsal, sosyal ve duygusal beceriler ile eğilimlerin, sosyal bilimler alanıyla olabildiğince bağlantılı hâle getirilmesi; alanın özgün yapısının ve sosyal bilimlerin yöntemsel yaklaşımının yansıtılması ve uygulanabilir olması dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilimler alan becerileri belirlenirken hem ulusal hem de uluslararası alan yazınında yer alan bilgilerle, alanın özgün niteliği ve çağın ihtiyaçları göz önünde bulundurularak toplam 17 beceri tanımlanmıştır. Bunlar; "Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi, Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi, Tarihsel Empati Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi, Girişimcilik Becerisi, Mekânsal Düşünme Becerisi, Coğrafi Sorgulama Becerisi, Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi, Harita Becerisi, Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi, Mantıksal Muhakeme Becerisi, Felsefi Sorgulama Becerisi, Felsefi Muhakeme Becerisi, Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi, Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi, Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisidir" (MEB, 2024a). Bu becerilerin tamamı birbirleriyle bağlantılıdır ve bazıları, birden fazla beceriyi içine alacak şekilde tasarlanmıştır. Bir bütünlük içinde kurgulanan bu becerilerin, sürecin diğer bileşenleriyle birlikte ele alınarak kullanılması gerekmektedir. Bu beceriler, becerilere yönelik açıklamalar ve becerilere ait süreç bileşenleri ekler bölümünde yer almaktadır (Ek A.) (MEB, 2024a). Eklerde yer alan bu görseller

sosyal bilimlerin temel disiplinlerini temsil eden alan becerilerini kapsamaktadır. Her bir beceri için görsellerde; becerinin genel açıklaması, içerdiği kavramsal yetkinlikler, öğrencide geliştirilmesi hedeflenen davranış ve bilişsel çıktılar ile becerinin eğitim öğretim süreçlerine entegrasyonunu sağlayacak alt bileşenler detaylı şekilde açıklanmıştır. Bu kapsamda "Ekler" bölümünde yer alan şekiller, araştırmanın kuramsal derinliğini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda sosyal bilimler alan becerilerinin öğretim programlarına nasıl entegre edilebileceğine dair uygulayıcılara, program geliştiricilere ve araştırmacılara somut bir yol haritası sunmaktadır. Eklerde yer alan şekillerde açıklamalarına yer verilen sosyal bilimler alan becerileri (SBAB) ile bireylerin toplum içindeki insan davranışlarını ve ilişkilerini anlama, sosyal değişimleri analiz etme ve sosyal sorunlara çözüm önerileri getirme, toplumsal, ekonomik ve politik sistemleri anlama ve bu sistemlerdeki değişimleri izleme kapasitelerinin geliştirilmesine yardımcı olmak hedeflenmektir (Şanlı & Kırkeser, 2025).

Günümüzde, eğitim topluluğu içindeki en tartışmalı konulardan birisi de yaşlarının küçük olması nedeniyle sosyal bilimlerin okul öncesi öğrencilerine nasıl öğretilebileceğidir (Bustamante vd., 2018; Gómez vd., 2018; akt. Vivas Moreno vd., 2021). Cuenca (2008) ve Trepat'a (2011) göre sosyal bilimler için öğretme-öğrenme sürecindeki temel sorunun öğrencilerin yaşından ziyade içerik seçimi ve kullanılan yaklaşım olduğunu doğrulamaktadır (Corral & Miralles, 2014, akt. Vivas-Moreno vd., 2021). Iofciu ve diğerleri (2012) ve Fernández-Oliveras ve Oliveras (2014) gibi yazarlar, özellikle bu aşamada kullanılan öğretim stratejilerini değiştirmeye ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedir. Brophy and Alleman (2006) ve Harnett (2007) tarafından yapılan çalışmalar ise okul öncesi öğrencilerinin sosyal bilimlerle ilgili içeriği öğrenebileceklerini göstermektedir. Bu çalışmalar arasından en dikkat çekenler, çocukların zaman kavramını anlayabildiğini ve 5 yaş gibi erken bir yaşta tarihe dair bir anlayışa sahip olabildiğini gösteren Calvani (1986) ve Cooper'ın (1995) çalışmalarıdır. Diğer çalışmalarda ise Piaget'nin çocukların zamanı veya bir anlatının zaman boyutunu kavrayamayacağı varsayımını sorgulamaktadır (Almagro vd., 2006, akt. Vivas Moreno vd., 2021). Hernández (2002) okul öncesi öğrencilerinin zamansal kavramlar, zaman ölçüm sistemleri ve zamansal kategoriler üzerinde çalışması gerektiğini savunmaktadır (Almagro vd., 2006; akt. Vivas Moreno vd., 2021.). Sosyal bilimlerin doğasını inceleyen çalışmalardan bazıları; Kemple (2017), Sanders ve Downer (2012), HyunWook (2014), Maher ve Buxton (2015) tarafından yapılmıştır. Sosyal bilimlerin sınıfta kültürlerarası yönlerini ele alan çalışmalardan bazıları ise Krogstad (2016) ve Kim ve Kwon (2018) tarafından yapılmıştır. Keren ve Fridin (2014) ve Battista ve Boone (2015) ise sosyal bilimler ve teknolojiyi incelemişlerdir. Skjæveland (2017) erken çocukluk sınıflarında tarih öğretmek için farklı yöntemler önerirken, Luff ve diğerleri (2016) ve Torunn (2017) yurttaşlık bilgisi öğretimini incelmişlerdir. Erken çocukluk eğitiminde toplumsal cinsiyet üzerine de çalışmalardan bazıları Wohlwend (2012) ve Quaresma ve Bertuol (2015) tarafından yapılmıştır. Sosyal bilimleri analiz eden ve araştıran diğer çalışmalar arasında Stonehouse (2011), Vuorisalo ve diğerleri (2015), Trnova ve Trna (2015), Sales ve Oliveira (2016), Antopolskaya ve diğerleri (2017), Boyd (2018) ve Kanaki ve Kalogiannakis (2018) yer almaktadır (akt. Vivas Moreno vd., 2021). Skjæveland (2017) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk eğitimi ve bakım merkezlerinde tarih öğretimi ve çocukların tarih anlayışı incelenmiştir. Çalışmada özellikle fiziksel ve bedensel deneyimlerin, öğretmenlerin hikâye anlatımıyla birlikte, çocukların tarihe olan ilgisini ve anlayışını canlandırdığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Daha büyük çocuklardan bazılarının -beş ila altı yaşındakiler- gelişmekte olan bir tarih bilincinin olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, erken çocukluk döneminde tarihsel anlayış sınırlı olsa da erken çocukluk eğitimi ve bakımında, tarih öğretiminin tarihsel bilincin temelini oluşturabileceğini ve daha sonra okulda gelişebileceğini göstermektedir (Skjæveland, 2017). Vivas Moreno ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlarda, sosyal bilimlerin (tarihsel düşünce, zamansal kavramlar vb.) öğretim-öğreniminin temellerinin erken

çocukluk eğitiminde atılması gerektiğini doğruladığı gerçeğine özel vurgu yapılmaktadır. Çalışmalar küçük çocukların zamanı ölçülebilir bir birim olarak algılamasalar bile tarihsel zamanı ve kronoloji duygusunu anlayabileceklerini, ayrıca erken çocukluk dönemindeki çocukların bile, herhangi bir yıl veya tarih kavramı geliştirmemiş olmalarına rağmen, "uzun zaman önce ve şimdiye yakın" arasındaki farkı ayırt edebildiklerini göstermektedir (Barton & Levstik, 1996; akt. Skjæveland, 2017).

Alan yazını tarandığında ülkemizde sosyal bilimler alan becerileri ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları; Doğan, Kabapınar, Zaman ve Duman'ın (2023) sosyal bilimler alan becerileri, kavram, kapsam ve geliştirilme sürecini inceledikleri çalışmalarıdır. Şahin ve Çelik (2024) yapmış oldukları çalışmalarında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı alan becerileri bölümünde yer alma durumunu incelmişlerdir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ile ilgili olarak yapılan araştırmalardan bazılarında Görmez (2018), İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile Okul, Meslek ve Sivil Yaşam (c3) Çerçeve Programı'nda yer alan kazanımların karşılaştırılmasını; Yıldırım ve Çalışkan (2024) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizini ve Aktay (2024) ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve askı süreci etkisini incelemişlerdir. Yazıcıoğlu (2023) çalışmasında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımların tarih, vatandaşlık ve coğrafya boyutunu incelmişlerdir. Şiraz ve Bay (2020) ise vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları genel hedeflerinin analizi yapmışlardır. Namlı Altıntaş (2025) çalışmasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 4. sınıf insan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersinin eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşım bağlamında, beceri ve eğilimleri incelenmiştir. Çakır (2025) ise çalışmasında 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirilmesini ele almıştır. Alan yazınında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili olarak yapılan araştırmalardan bazıları ise; Ertek Eroğlu ve arkadaşlarının (2025) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nı hassas beceriler açısından inceledikleri çalışmalarıdır. Bekiroğlu ve Ütkür Güllühan (2024) ve Kalaycı ve Bayrakcı'nın (2025) da 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı karşılaştırmalı analizini yaptıkları çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan alan yazını taramasında, okul öncesi eğitim alanında sosyal bilimler alan becerilerinin yer aldığı çalışmalara ve ayrıca sosyal bilimler alan becerilerinin farklı eğitim kademelerinde farklı öğretim programlarında yer alma durumlarını ve programlar arası ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Gelişmiş ülkelerdeki sosyal bilimlerle ilintili derslerde beceriyi işe koşma noktasında merkeze alınan anlayışta, öğrencinin, o ders alanının bilgiyi üretme yöntem, basamak ve kavramlarını deneyimleyen küçük bir bilim insanı olduğu düşüncesi ile hareket edilmektedir. Bu düşünce bir diğer deyişle, öğrencinin "küçük tarihçi", "küçük coğrafyacı", "küçük bir felsefeci/düşünür" olarak görülmesidir (Doğan vd., 2023). Bu çalışmada benzer bir düşünüş, farklı kademelerde ele alınan sosyal bilimler alan becerilerinin bireylerin gelişimsel özellikleri doğrultusunda bir üst eğitim kademesi ile ilişkilendirilerek ele alınması gerektiği düşüncesinden doğmuştur. Ayrıca yapılan çalışmada okul öncesi eğitimde, ilkokul ve ortaokul kademelerinde yer alan eğitim ve öğretim programlarında çocukların gelişim özellikleri ve beceri sosyal bilimler alan becerilerinin ilişkilendirilerek bütünleşik ve kapsayıcı biçimde çocuklara kazandırılmasının önemli olduğu dikkate alındığında, yapılan çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın genel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin farklı eğitim kademlerinde uygulanan eğitim öğretim programlarında yer alma durumlarının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin;

- Okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul kademelerinde yer alma durumları nedir?
- Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alma durumları nedir?
- İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (1, 2 ve 3. sınıflar) yer alma durumları nedir?
- Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda (4. sınıf) yer alma durumları nedir?
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) yer alma durumları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modelinde, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi; elektronik veya basılı belgelerin sistematik biçimde incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik bir yöntem olarak tanımlanmakta, araştırmacıya mevcut veriler üzerinden derinlemesine analiz yapma imkânı sunmaktadır (Bowen, 2009). Bu yöntemde incelenen belgeler, kamuya açık olabileceği gibi kişisel nitelikteki dokümanlar da olabilmektedir (Bryman, 2012; Merriam, 2009). Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan öğretim programları ve ortak metin incelenerek, bu belgelerde tanımlanan sosyal bilimler alan becerilerinin; okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alma durumu analiz edilmiştir.

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan belgeler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmî olarak yayımlanmış ve yürürlüğe girmiş olan programlardan seçilmiştir. Bu bağlamda hem güncel hem de kamuya açık nitelikte olan bu belgeler, içerik açısından oldukça zengin ve güvenilir veri sunmaları bakımından doküman analizi için uygun veri kaynaklarıdır. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yeni ve kapsamlı bir öğretim yaklaşımı sunması nedeniyle, sosyal bilimler alan becerilerinin eğitim kademelerine nasıl yansıtıldığını ortaya koymak amacıyla, doküman analizi yöntemi en uygun ve etkili yöntem olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada geçmişe yönelik kişilerle doğrudan görüşme yapılmasına gerek duyulmadığından, becerilerin programa yansıtılış biçiminin sistematik biçimde incelenmesi için bu yöntem tercih edilmiştir.

Materyal ve Dokümanlar

Çalışmanın amacı doğrultusunda, veri kaynağı olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanmış öğretim programları ve ortak metin incelenmiştir. Bu doğrultuda özellikle okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde yer alan sosyal alan becerileri odak noktası olarak belirlenmiştir. Sosyal alan becerilerinin kapsamlı bir biçimde analiz edilebilmesi amacıyla, hem her eğitim kademesine özgü öğretim programlarında yer alan ilgili bölümler hem de bu becerilerin genel çerçevesini sunan ortak metin çalışmaya dâhil edilmiştir.

Bu doğrultuda, veri kaynağı olarak aşağıdaki beş temel belge seçilmiştir. Bu belgeler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayınlanan okul öncesi, ilkokul, ortaokul öğretim programları ile ortak metinde yer alan ve sosyal alan becerilerini içeren tüm bölümleri kapsamaktadır. Araştırma, sosyal bilimler alan becerilerinin yer aldığı okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademeleriyle sınırlandırılmıştır; bu nedenle lise kademesi ve diğer programlar kapsam dışında bırakılmıştır.

- "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni"
- "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı"
- "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Öğretim Programı (İlkokul: 1, 2 ve 3. sınıflar)"
- "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İnsan Hakları ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul: 4. sınıf)"

- "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul-Ortaokul: 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)"

Bu belgeler, sosyal bilimler alan becerilerinin tanımlandığı, sınıflandırıldığı ve kademelere göre yapılandırıldığı temel kaynaklar olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sosyal bilimler alan becerilerine ilişkin temel çerçeveyi sunan ve bu becerilerin tanımlanması, sınıflandırılması ve eğitim kademelerine göre yapılandırılmasını doğrudan içeren tek resmî kaynak seti olmasından hareketle yapılmıştır. Bu belgeler birincil veri kaynağı niteliği taşımaktadır ve çalışmada yer verilen analizler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sosyal bilimler alan becerilerine ilişkin yaklaşımını çok boyutlu bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde, Merriam'ın (2009) tarafından ortaya konan doküman analizi aşamaları temel alınarak sistematik bir yol izlenmiştir. İlk aşamada, çalışmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ait sosyal bilimler alan becerilerini içeren kaynaklara ulaşılmıştır. Bu kapsamda "Ortak Metin, Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2024b) İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. sınıflar), Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (4. sınıf) ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)" olmak üzere toplam beş belge veri kaynağı olarak belirlenmiştir. İkinci aşamada, ulaşılan bu belgelerin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış ve resmî olarak yürürlükte olan içerikler olup olmadığı titizlikle kontrol edilmiştir. Bu adım, veri güvenilirliğini sağlama ve analiz edilecek belgelerin geçerliliğini garanti altına alma açısından kritik bir öneme sahiptir. Üçüncü aşamada, verilerin çalışmanın alt amaçları doğrultusunda anlamlı ve sistematik şekilde analiz edilebilmesi amacıyla analitik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçevede, öncelikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde tanımlanan sosyal bilimler alan becerileri referans alınmış; ardından bu becerilerin ilgili öğretim programlarında hangi düzeyde, nasıl ve hangi ifadelerle yer aldığı analiz edilmiştir.

Veri analizi sürecinde, önceden belirlenmiş kavramsal yapı temel alınarak tümdengelimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. İlk olarak sosyal bilimler alan becerileri temel kategoriler olarak tanımlanmış; ardından her bir öğretim programı, bu kategoriler altında sistematik biçimde incelenmiştir. Son aşamada ise elde edilen veriler, belirlenen kategoriler ve alt amaçlar doğrultusunda kodlanmış, karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiş ve sonuçlar yorumlanarak bulgular kısmında sunulmuştur. Bu süreç, sosyal alan becerilerinin her bir kademede ne şekilde yer aldığına ilişkin bütüncül bir tablo ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada kullanılan belgeler (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ait öğretim programları ve ortak metin), doğrudan araştırmanın amacına hizmet eden ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış resmî ve güncel dokümanlardır. Ayrıca veri analizi aşamasında kullanılan sosyal bilimler alan becerileri, ortak metinde açıkça tanımlanmış olan kavramlara dayandığından kavramsal geçerlik sağlanmıştır. Veri analizi çerçevesi, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda önceden belirlenmiş olup analiz süreci bu çerçeveye sadık kalınarak yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada, doküman analizi yöntemiyle toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç, elde edilen verileri sistematik biçimde tanımlayarak belirli temalar doğrultusunda anlamlı bir bütün oluşturmaktır (Yıldırım& Şimşek, 2013). Bu doğrultuda analiz süreci şu dört temel aşamada yürütülmüştür:

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Öncelikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan becerileri belirlenmiş ve bu beceriler analiz sürecinin temel kategorileri olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın alt amaçları doğrultusunda her bir öğretim programı (okul öncesi, hayat bilgisi, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi ve sosyal bilgiler) ayrı ayrı ele alınarak, bu becerilerin programlar içerisinde yer alma durumları değerlendirilmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Belirlenen sosyal bilimler alan becerileri, her bir öğretim programının ilgili kazanımları ve açıklamaları doğrultusunda analiz edilmiştir. Program metinlerinde yer alan ifadeler, becerilerle anlam eşleşmeleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Aynı beceriye karşılık gelen ancak farklı ifadelerle sunulmuş kazanımlar, anlam açısından benzerlik gösterdiği durumlarda tek kategori altında değerlendirilmiştir.

Bulguların tanımlanması: Her bir öğretim programında yer alan sosyal bilimler becerileri tematik düzeyde tanımlanmış; hangi becerinin hangi sınıf düzeyinde, ne şekilde yer aldığı tablolar ve frekans verileriyle ortaya konmuştur. Bu süreçte becerilerin tekrar etme sıklıkları, farklı kademelerdeki yansıma biçimleri ve vurgulama düzeyleri dikkate alınmıştır.

Bulguların yorumlanması: Son aşamada, elde edilen veriler yorumlanarak sosyal bilimler alan becerilerinin kademelere göre nasıl yapılandırıldığına dair bütüncül bir analiz yapılmıştır. Ortak metindeki becerilerin öğretim programlarına ne ölçüde ve nasıl entegre edildiği; süreklilik, gelişimsel uygunluk ve kademeler arası geçişlilik açısından değerlendirilmiştir.

Bu kapsamda yapılan analiz, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sosyal bilimler alanına yönelik yaklaşımının bütünsel olarak ortaya konmasına ve öğretim kademeleri arasında becerilere ilişkin benzerlik ve farklılıkların belirlenmesine olanak sağlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde tanımlanan sosyal bilimler alan becerilerinin; okul öncesi eğitim, ilkokul (hayat bilgisi ile vatandaşlık ve demokrasi dersleri) ve ortaokul (sosyal bilgiler dersi) öğretim programlarında yer alma durumları beş başlık altında incelenmiştir. Her bir kademe ve ders düzeyinde sosyal bilimler becerilerin hangi sınıflarda, hangi içeriklerle ve nasıl yapılandırıldığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim, İlkokul ve Ortaokul Kademelerinde Yer Alma Durumları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (1, 2 ve 3. Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri			Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda (4. Sınıf) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7 Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri			
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi	6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat	4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat	4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem 5. Öğrenme Alanı: Doğa ve Çevre 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat	1.Öğrenme Alanı: Çocuk Olarak Haklarımla Varım	2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz	3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Yok	3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız
Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler	3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız	3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız	4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Değişim ve Sürekliliği Algılama	Yok	Yok	Yok	Yok	3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız	2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya	5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 55 ● Yaz/2026 ● Sayı: 251, (1545-1596)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (1, 2 ve 3. Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri			Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda (4. Sınıf) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7 Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri			
Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Sosyal Katılım	Yok	1. Öğrenme Alanı: Ben ve Okulum	1. Öğrenme Alanı: Ben ve Okulum 3. Öğrenme Alanı: Ailem ve Toplum	3. Öğrenme Alanı: Etkin Bir Vatandaşım 4. Öğrenme Alanı: Hayatımda Demokrasi	1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz	1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz	1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak	1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak
Girişimcilik Becerisi (SBAB6)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	Yok
Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Mekânsal Düşünme	Yok	4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem	5. Öğrenme Alanı: Doğa ve Çevre	Yok	Yok	2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya	2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya	Yok
Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Coğrafi Sorgulama Becerisi	Yok	Yok	Yok	Yok	5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	Yok	Yok	5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Harita Becerisi (SBAB10)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Harita	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (1, 2 ve 3. Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri			Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda (4. Sınıf) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7 Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri			
		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11)	Okul Öncesi Eğitim							
	Coğrafi İçerikli Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram	Yok	Yok	Yok	Yok	5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	Yok	Yok
Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Eleştirel ve Sosyolojik Düşünme	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17)	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	SBAB17. Finans (Ortak Alan Becerilerinde Yok)	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul kademelerinde yer alma durumları Tablo 1'de görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan beceriler;

> *Zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisi, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi, tarihsel empati becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi, girişimcilik becerisi, mekânsal düşünme becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi, harita becerisi, tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram becerisi, mantıksal muhakeme becerisi, felsefi sorgulama becerisi, felsefi muhakeme becerisi, felsefi düşünce ortaya koyma becerisi, eleştirel sosyolojik düşünme becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisidir (MEB, 2024a).*

Bu beceriler incelendiğinde okul öncesi eğitim kademesinde 11 tane sosyal bilimler alan becerisine yer verilmiştir. Bunlar; "Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1), Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2), Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4), Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5), Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7), Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8), Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9), Harita Becerisi (SBAB10), Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11), Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi"dir (SBAB16). Belirtilen sosyal bilimler alan becerilerinin dışında ortak alan becerilerinde yer almayan sadece okul öncesi eğitim kademesinde yer alan "SBAB17. Finans Becerisi"nin ele alındığı görülmektedir. İlkokul kademesinde ise sosyal bilimler alan becerilerinin yer aldığı ile ilgili olarak sırasıyla Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) Öğretim Programı'nda üç tane sosyal bilimler alan becerisi yer almaktadır. Bu beceriler; "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2), Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5), Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)" biçimindedir. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2); Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda 1. sınıflarda 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat'ta; 2. sınıflarda; 4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem ve 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat'ta; 3. sınıflarda ise 4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem, 5. Öğrenme Alanı: Doğa ve Çevre ile 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat öğrenme alanında yer almaktadır. Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5); 2. sınıflarda 1. Öğrenme Alanı: Ben ve Okulumda, 3. sınıflarda ise 1. Öğrenme Alanı: Ben ve Okulum ile 3. Öğrenme Alanı: Ailem ve Toplum öğrenme alanında ele alınmaktadır. Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7) ise 2. sınıflarda 4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem, 3. sınıflarda ise 5. Öğrenme Alanı: Doğa ve Çevre öğrenme alanında yer almaktadır. İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda (4. Sınıf) iki tane sosyal bilimler alan becerisi yer almaktadır. Bunlar; "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) ile Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)"dir. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) 1.Öğrenme Alanı: Çocuk Olarak Haklarımla Varım öğrenme alanında, Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5) ise 3. Öğrenme Alanı: Etkin Bir Vatandaşım ile 4. Öğrenme Alanı: Hayatımda Demokrasi öğrenme alanlarında ele alınmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7 sınıflar) yedi tane sosyal bilimler alan becerisi yer almaktadır. Bunlar; "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2), Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3), Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4), Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5), Girişimcilik Becerisi (SBAB6), Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7), Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)"dir. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) 4. sınıflarda 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya ile 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında, 5. sınıflarda 3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız ile 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında, 7. sınıflarda ise 3. Öğrenme

Alanı: Ortak Mirasımız öğrenme alnında yer almaktadır. Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3); 4. sınıflarda 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler, 5. ve 6. sınıflarda 3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız, 7. sınıflarda ise 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanlarında ele alınmaktadır. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4); 4. sınıflarda 3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız, 5. sınıflarda 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya, 6. sınıflarda 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi ve 7. sınıflarda ise 3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız, 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi ile 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanlarında ele alınmaktadır. Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5); 4. sınıflarda 1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak ile 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz; 5. sınıflarda 1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak, 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya ile 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz, 6 ve 7. sınıflarda 1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak öğrenme alanlarında ele alınmaktadır. Girişimcilik Becerisi (SBAB6); 5. sınıf ve 6. sınıflarda 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında ele alınmaktadır. Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7); 5. sınıf ve 6. sınıflarda 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya öğrenme alanında ele alınmaktadır. Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8) ise 4. sınıf ve 7. sınıflarda 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında ele alınmaktadır.

Tablo 2

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alma Durumu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal Bilimler Alan Becerilerine Ait Sosyal Alanı Öğrenme Çıktıları
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1)	Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme	SAB.1. Günlük hayatta olay/konu/durum/zamana ilişkin değişen ve benzerlik gösteren özellikleri karşılaştırabilme. Gece-gündüz, sabah-akşam, dün-bugün-yarın kavramlarının özelliklerini söyler. Yakın çevresinde kutlanan millî ve dini bayramlarda, 10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü ile Atatürk Haftası gibi anılan özel günlerde neler yapıldığını ifade eder. SAB.2. Yakın çevresindeki olay/dönem/kavramları kronolojik olarak sıralayabilme. Gün akışındaki eylemlerini oluş sırasına uygun olarak sıralar. SAB.3. Olay/dönem ve kavramları zamanla değişen ve benzerlik gösteren özelliklerine göre değerlendirebilme. Geçmişte kullanılan çeşitli nesnelerin günümüzdeki hâlleri ile benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırır.
Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2)	Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi	SAB.4.Yakın çevresindeki yaşantılardan yola çıkarak merak ettiği konulara yönelik sorular sorabilme. Yakın çevresindeki nesne, kişi, yer ve olaylar hakkında merak ettiği konuya/probleme yönelik sorular sorar. SAB.5. Merak ettiği konuya yönelik kaynakları inceleyebilme. Yakın çevresinde merak ettiği konulara yönelik görsel/işitsel kaynakları inceler. SAB.6. Geçmişte veya günümüzde yakın çevresinde gerçekleşen bir olay/konu/durumla ilgili kaynaklardan dinlediklerini/izlediklerini kendi ifadeleriyle yorumlayabilme. Kaynaktaki görsel/işitsel ögelerden merak ettiği nesne/durum/olayı ifade eder. İncelediği görsel/işitsel kaynaklardan edindiği bilgileri bağlamını değiştirmeyecek şekilde kendi ifadeleriyle anlatır.
Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3)	Tarihsel Empati Becerisi	Yok
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4)	Değişim ve Sürekliliği Algılama	SAB.7. Günlük hayatta karşılaştığı nesne/yer/toplum/olay/konu/durumlara ilişkin zaman içerisinde değişen ve benzerlik gösteren özellikleri karşılaştırabilme. Günlük hayatta kullanılan çeşitli nesne ve mekânların özelliklerini söyler. Günlük hayatta karşılaştığı çeşitli nesne ve mekânların zaman içerisinde değişen/değişmeyen özelliklerini açıklar.
Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)	Sosyal Katılım	SAB.8.Yakın çevresinde oluşan gruplarla sosyal temas oluşturabilme. Dâhil olduğu oyun/etkinlik/proje grup çalışmalarında iletişimi başlatır. Dâhil olduğu grubun amaçları doğrultusunda yapılacak çalışmalar hakkında görüşlerini söyler. Grup içi iletişimi artırmaya yönelik etkinliklere katılır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal Bilimler Alan Becerilerine Ait Sosyal Alanı Öğrenme Çıktıları
Girişimcilik Becerisi (SBAB6)	Girişimcilik Becerisi	Yok
Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)	Mekânsal Düşünme	SAB.9. Yakın çevresindeki coğrafi olay, nesne, mekân ve kişilerin konumunu algılayabilme. Bulunduğu mekânda kendisinin/nesnelerin/mekânların konumunu yön/konum terimlerini kullanarak ifade eder. Kendisine verilen kroki üzerinde belirlenen rotayı takip ederek hedefi bulur. Belirlenen nesnenin görselini kroki üzerinde doğru konuma yerleştirir. SAB.10. Yakın çevresinde yer alan mekânın coğrafi koşullarını tanımlayabilme. Yakın çevresinin çeşitli coğrafi özelliklerini ifade eder.
Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)	Coğrafi Sorgulama Becerisi	SAB.11. Merak ettiği coğrafi olay/olgu ve mekân/durumlara yönelik sorular sorabilme. Görseli/sembolü gösterilen hava olaylarının isimlerini söyler. Görseli gösterilen yeryüzü şekillerinin isimlerini söyler. Merak ettiği hava olayları/yeryüzü şekilleri ile ilgili sorular sorar.
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9)	Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması	SAB.12. Coğrafi gözlem ve saha çalışmasını gerçekleştirebilmek için gerekli olan hazırlığı yapabilme. Gezi-gözlem çalışması kapsamında gidilecek mekân ve yapılacak çalışmalara yönelik görselleri inceler. Gezi-gözlem çalışması sırasında kendi güvenliğini ve sağlığını korumak için dikkat edilmesi gereken hususları söyler. SAB.13. Coğrafi gözlem ve çalışma sahasında planlanan çalışmaları uygulayabilme. Gezi-gözlem çalışması sırasında takip edilecek sözlü/görsel yönergeleri uygular. Gezi-gözlem çalışma sahasında çevreyi olumsuz etkileyecek davranışlardan kaçınır. SAB.14. Coğrafi gözlem ve çalışma sahasından elde edilen sonuçları sözlü/görsel yolla raporlaştırabilme. Gezi-gözlem çalışma sahasında elde ettiği materyallerden ürün oluşturur. Gezi-gözlem çalışma sahasından oluşturduğu ürünlerini sözel ya da görsel olarak sunar.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal Bilimler Alan Becerilerine Ait Sosyal Alanı Öğrenme Çıktıları
Harita Becerisi (SBAB10)	Harita	SAB.15. Yakın çevresi ile ilgili olarak hazırlanmış olan basit krokiyi okuyabilme. Krokide yaygın olarak kullanılan basit renk, şekil ve sembollerin isimlerini söyler. Kroki, atlas, küre ve pusulayı tanır. SAB.16. Yakın çevresinde bulunan bir kişi/nesne/mekânın konumunu belirlemek üzere takip edeceği krokiyi çözümleyebilme. Belirlenen nesnelerin konumunu sınıfına ait kroki üzerinde doğru şekilde gösterir. Belirlenen hedef bölgeyi/nesneyi krokiyi takip ederek bulur. Yönergeye uygun biçimde boş kroki üzerine sınıftaki nesnelerin görsellerini yerleştirir. SAB.17. Yakın çevresinde bulunan belirli bir kişi/nesne/mekânın konumunu gösteren kendi krokisini oluşturabilme. Tasarladığı krokinin amacı doğrultusunda seçtiği görselleri veya sembolleri uygun yere yerleştirir. Hazırladığı krokiyi kullanarak bir nesnenin yerini tarif eder.
Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11)	Coğrafi İçerikli Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram	SAB.18. Coğrafi içerikli tablo, grafik şekil ve diyagramı okuyabilme ve yorumlayabilme. Gösterilen ve başlığı söylenen tablo, grafik ve şeklin ne ile ilgili olduğunu söyler. Görsellerinden hareketle tablo, grafik ve şekilleri yorumlar. SAB.19. Coğrafi içerikli tablo, grafik şekil ve diyagramı hazırlayabilme. Nesne ve görselleri kullanarak tablo, grafik ve şekil oluşturur. Nesne ve görselleri kullanarak oluşturduğu tablo, grafik ve şekli sunar.
Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12)	Mantıksal Muhakeme Becerisi	Yok
Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13)	Felsefi Sorgulama Becerisi	Yok
Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14)	Felsefi Muhakeme Becerisi	Yok
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15)	Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi	Yok
Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)	Eleştirel ve Sosyolojik Düşünme	SAB.20. Toplumsal yaşama yönelik nesne, olgu ve olayları çözümleyebilme. Türk kültürüne ait ayırt edici özellikleri söyler. Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk toplumu açısından önemini fark eder. SAB.21. Toplumsal yaşama yönelik merak ettiği konuyu sorgulayabilme. Farklı toplumların özel gün, yemek, giysi, müzik gibi kültürel özelliklerini kendi kültürüyle karşılaştırır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal Bilimler Alan Becerilerine Ait Sosyal Alanı Öğrenme Çıktıları
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17)	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	Yok
	SBAB17. Finans (Ortak Alan Becerilerinde Yok)	SAB.22. İhtiyaçların karşılanabilmesi için bir gelire ihtiyaç olduğunu anlayabilme. Yapılan mesleklerin karşılığında bir gelir elde edildiğini fark eder. Ailesi ve yakın çevresindeki kişilerin mesleklerini söyler. Paranın işlevini söyler. Ürün ve hizmetlerin bir fiyatı olduğunu fark eder. İstek ve ihtiyaç arasındaki farkı ifade eder.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alma durumları Tablo 2'de görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan beceriler;

> *Zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisi, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi, tarihsel empati becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi, girişimcilik becerisi, mekânsal düşünme becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi, harita becerisi, tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram becerisi, mantıksal muhakeme becerisi, felsefi sorgulama becerisi, felsefi muhakeme becerisi, felsefi düşünce ortaya koyma becerisi, eleştirel sosyolojik düşünme becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisidir (MEB, 2024a).*

Bu beceriler incelendiğinde okul öncesi eğitim kademesinde 11 tane sosyal bilimler alan becerisine yer verilmiştir. Bunlar; "Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1), Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2); Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4), Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5), Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7), Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8), Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9), Harita Becerisi (SBAB10), Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11), Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)"dir. Belirtilen becerilerin dışında ortak alan becerilerinde yer almayan sadece okul öncesi eğitim kademesinde yer alan "SBAB17. Finans Becerisi"nin ele alındığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kademesi için hazırlanan beceri temelli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1) altında "SAB.1. Günlük hayatta olay/konu/durum/zamana ilişkin değişen ve benzerlik gösteren özellikleri karşılaştırabilme", "SAB.2. Yakın çevresindeki olay/dönem/kavramları kronolojik olarak sıralayabilme" ve "SAB.3. Olay/dönem ve kavramları zamanla değişen ve benzerlik gösteren özelliklerine göre değerlendirebilme" sosyal bilimler becerileri ile kazandırılması hedeflenmektedir. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) altında "SAB.4.Yakın çevresindeki yaşantılardan yola çıkarak merak ettiği konulara yönelik sorular sorabilme", "SAB.5. Merak ettiği konuya yönelik kaynakları inceleyebilme" ve "SAB.6. Geçmişte veya günümüzde yakın çevresinde gerçekleşen bir olay/konu/durumla ilgili kaynaklardan dinlediklerini/izlediklerini kendi ifadeleriyle yorumlayabilme" sosyal bilimler becerileri ile kazandırılması hedeflenmektedir. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4),

"SAB.7. Günlük hayatta karşılaştığı nesne/yer/toplum/olay/konu/durumlara ilişkin zaman içerisinde değişen ve benzerlik gösteren özellikleri karşılaştırabilme" sosyal bilimler becerisi ile kazandırılması hedeflenmektedir. Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5); "SAB.8.Yakın çevresinde oluşan gruplarla sosyal temas oluşturabilme" sosyal bilimler becerisi ile kazandırılması hedeflenmektedir. Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7); "SAB.9. Yakın çevresindeki coğrafi olay, nesne, mekân ve kişilerin konumunu algılayabilme" ve "SAB.10. Yakın çevresinde yer alan mekânın coğrafi koşullarını tanımlayabilme" sosyal bilimler becerileri ile kazandırılması hedeflenmektedir. "Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8); "SAB.11. Merak ettiği coğrafi olay/olgu ve mekân/durumlara yönelik sorular sorabilme" sosyal bilimler becerisi ile kazandırılması hedeflenmektedir. Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9), "SAB.12. Coğrafi gözlem ve saha çalışmasını gerçekleştirebilmek için gerekli olan hazırlığı yapabilme", "SAB.13. Coğrafi gözlem ve çalışma sahasında planlanan çalışmaları uygulayabilme" ve "SAB.14. Coğrafi gözlem ve çalışma sahasından elde edilen sonuçları sözlü/görsel yolla raporlaştırabilme" sosyal bilimler becerileri ile kazandırılması hedeflenmektedir. Harita Becerisi (SBAB10); "SAB.15. Yakın çevresi ile ilgili olarak hazırlanmış olan basit krokiyi okuyabilme", "SAB.16. Yakın çevresinde bulunan bir kişi/nesne/mekânın konumunu belirlemek üzere takip edeceği krokiyi çözümleyebilme" ve "SAB.17. Yakın çevresinde bulunan belirli bir kişi/nesne/mekânın konumunu gösteren kendi krokisini oluşturabilme" sosyal bilimler becerileri ile kazandırılması hedeflenmektedir. Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11); "SAB.18. Coğrafi içerikli tablo, grafik şekil ve diyagramı okuyabilme ve yorumlayabilme" ve "SAB.19. Coğrafi içerikli tablo, grafik şekil ve diyagramı hazırlayabilme" sosyal bilimler becerileri ile kazandırılması hedeflenmektedir. Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16); "SAB.20. Toplumsal yaşama yönelik nesne, olgu ve olayları çözümleyebilme" ve "SAB.21. Toplumsal yaşama yönelik merak ettiği konuyu sorgulayabilme" sosyal bilimler becerileri ile kazandırılması hedeflenmektedir. Belirtilen becerilerin dışında ortak alan becerilerinde yer almayan sadece okul öncesi eğitim kademesinde yer alan Finans (SBAB17); "SAB.22. İhtiyaçların karşılanabilmesi için bir gelire ihtiyaç olduğunu anlayabilme" sosyal bilimler alan becerisi ile kazandırılması hedeflenmektedir.

Tablo 3

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerilerinin İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (1, 2 ve 3. Sınıflar) Yer Alma Durumları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (1, 2 ve 3. Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri			
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1)	SBAB1. Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2)	SBAB2. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat	4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat	4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem 5. Öğrenme Alanı: Doğa ve Çevre 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (1, 2 ve 3. Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri			
Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3)	SBAB3. Tarihsel Empati Becerisi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4)	SBAB4. Değişim ve Sürekliliği Algılama	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)	SBAB5. Sosyal Katılım	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	1. Öğrenme Alanı: Ben ve Okulum	1. Öğrenme Alanı: Ben ve Okulum 3. Öğrenme Alanı: Ailem ve Toplum
Girişimcilik Becerisi (SBAB6)	SBAB6. Girişimcilik Becerisi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)	SBAB7. Mekânsal Düşünme	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem	5. Öğrenme Alanı: Doğa ve Çevre
Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)	SBAB8. Coğrafi Sorgulama Becerisi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9)	Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Harita Becerisi (SBAB10)	Harita	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11)	Coğrafi İçerikli Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12)	Mantıksal Muhakeme Becerisi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13)	Felsefi Sorgulama Becerisi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14)	Felsefi Muhakeme Becerisi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15)	Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)	Eleştirel ve Sosyolojik Düşünme	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (1, 2 ve 3. Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri			
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17)	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
		Yok	Yok	Yok
	Okul Öncesi Eğitim	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
	SBAB17. Finans (Ortak Alan Becerilerinde Yok)	Yok	Yok	Yok

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin ilkokul kademesi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alma durumları Tablo 3'te görülmektedir. İlkokul kademesinde ise sosyal bilimler alan becerilerinin yer aldığı Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) Öğretim Programı'nda üç tane sosyal bilimler alan becerisi yer almaktadır. Bu beceriler; "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2), Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5), Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)" biçimindedir. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2); Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda 1. sınıflarda 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat'ta; 2. sınıflarda; 4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem ve 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat'ta; 3. sınıflarda ise 4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem, 5. Öğrenme Alanı: Doğa ve Çevre ile 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat öğrenme alanında yer almaktadır. Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5) 2. sınıflarda; 1. Öğrenme Alanı: Ben ve Okulumda, 3. sınıflarda ise 1. Öğrenme Alanı: Ben ve Okulum ile 3. Öğrenme Alanı: Ailem ve Toplum öğrenme alanında ele alınmaktadır. Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7) ise 2. sınıflarda 4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem, 3. sınıflarda ise 5. Öğrenme Alanı: Doğa ve Çevre öğrenme alanında yer almaktadır.

Tablo 4

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerilerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında (4. Sınıf) Yer Alma Durumları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda (4. Sınıf) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1)	Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme	4. Sınıf
		Yok
Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2)	Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi	4. Sınıf
		1.Öğrenme Alanı: Çocuk Olarak Haklarımla Varım
Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3)	Tarihsel Empati Becerisi	4. Sınıf
		Yok
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4)	Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	4. Sınıf
		Yok

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda (4. Sınıf) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	
Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)	Sosyal Katılım	4. Sınıf
		3. Öğrenme Alanı: Etkin Bir Vatandaşım 4. Öğrenme Alanı: Hayatımda Demokrasi
Girişimcilik Becerisi (SBAB6)	Girişimcilik Becerisi	4. Sınıf
		Yok
Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)	Mekânsal Düşünme	4. Sınıf
		Yok
Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)	Coğrafi Sorgulama Becerisi	4. Sınıf
		Yok
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9)	Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması	4. Sınıf
		Yok
Harita Becerisi (SBAB10)	Harita	4. Sınıf
		Yok
Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11)	Coğrafi İçerikli Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram	4. Sınıf
		Yok
Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12)	Mantıksal Muhakeme Becerisi	4. Sınıf
		Yok
Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13)	Felsefi Sorgulama Becerisi	4. Sınıf
		Yok
Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14)	Felsefi Muhakeme Becerisi	4. Sınıf
		Yok
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15)	Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi	4. Sınıf
		Yok
Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)	Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi	4. Sınıf
		Yok
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17)	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	4. Sınıf
		Yok
	Okul Öncesi Eğitim	4. Sınıf
	SBAB17. Finans (Ortak Alan Becerilerinde Yok)	Yok

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin ilkokul kademesi İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda yer alma durumları Tablo 4'te görülmektedir. İlkokul kademesinde sosyal bilimler alan becerilerinin yer aldığı İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda (4. sınıf) iki tane sosyal bilimler alan becerisi yer almaktadır. Bunlar; "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) ile Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)"dir. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) 1.Öğrenme Alanı: Çocuk Olarak Haklarımla Varım öğrenme alanında, Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5) ise 3. Öğrenme Alanı: Etkin Bir Vatandaşım ile 4. Öğrenme Alanı: Hayatımda Demokrasi öğrenme alanlarında ele alınmaktadır.

Tablo 5

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Alan Bilimler Becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7 Sınıflar) Yer Alma Durumları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7 Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri				
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1)	Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	Yok	Yok	Yok
Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2)	Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz	3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Yok	3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız
Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3)	Tarihsel Empati Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	Yok	Yok	Yok
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4)	Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız	2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya	5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7 Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri				
Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)	Sosyal Katılım	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz	1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz	1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak	1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak
Girişimcilik Becerisi (SBAB6)	Girişimcilik Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	Yok
Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)	Mekânsal Düşünme	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya	2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya	Yok
Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)	Coğrafi Sorgulama Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	Yok	Yok	5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9)	Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	Yok	Yok	Yok
Harita Becerisi (SBAB10)	Harita	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	Yok	Yok	Yok
Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11)	Coğrafi İçerikli Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	Yok	Yok	Yok
Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12)	Mantıksal Muhakeme Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	Yok	Yok	Yok
Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13)	Felsefi Sorgulama Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	Yok	Yok	Yok
Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14)	Felsefi Muhakeme Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	Yok	Yok	Yok

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7 Sınıflar) Yer Alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri				
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15)	Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	Yok	Yok	Yok
Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)	Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	Yok	Yok	Yok
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17)	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
		Yok	Yok	Yok	Yok
	Okul Öncesi Eğitim	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
	SBAB17. Finans (Ortak Alan Becerilerinde Yok)	Yok	Yok	Yok	Yok

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin ilkokul ve ortaokul kademesi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alma durumları Tablo 5'te görülmektedir. İlkokul ve ortaokul kademesinde sosyal bilimler alan becerilerinin yer aldığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ise yedi tane sosyal bilimler alan becerisi yer almaktadır. Bunlar; "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2), Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3), Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4) Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5), Girişimcilik Becerisi (SBAB6), Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7), Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)"dir. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) 4. sınıflarda 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya ile 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında, 5. sınıflarda 3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız ile 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında, 7. sınıflarda ise 3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız öğrenme alnında yer almaktadır. Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3); 4. sınıflarda 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler, 5. ve 6. sınıflarda 3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız, 7. Sınıflarda ise 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanlarında ele alınmaktadır. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4); 4. sınıflarda 3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız, 5. sınıflarda 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya, 6. sınıflarda 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi ve 7. sınıflarda ise 3. Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız, 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi ile 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanlarında ele alınmaktadır. Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5); 4. sınıflarda 1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak ile 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz; 5. sınıflarda 1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak, 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya ile 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz, 6. ve 7. sınıflarda 1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak öğrenme alanlarında ele alınmaktadır. Girişimcilik Becerisi (SBAB6); 5. sınıf ve 6. sınıflarda 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında ele alınmaktadır. Mekânsal Düşünme

Becerisi (SBAB7); 5. sınıf ve 6. sınıflarda 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya öğrenme alanında ele alınmaktadır. Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8) ise 4. sınıf ve 7. sınıflarda 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında ele alınmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni kapsamında belirlenen sosyal bilimler alan becerilerinin; okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul kademelerindeki eğitim programlarında yer alma durumlarının incelendiği bu çalışmada, elde edilen bulgular tartışılarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. Yapılan analizler, sosyal bilimler alan becerilerinin farklı eğitim kademelerine nasıl yansıtıldığını ortaya koymuş ve kademeler arası dağılımda dikkat çeken sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, sosyal bilimlerin erken çocukluk döneminden itibaren programlarda yer alabileceği ve bu programlarda yer almasının gerekli olduğuna ilişkin literatürdeki görüşlerle büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir (Brophy & Alleman, 2006; Calvani, 1986; Cooper, 1995; Skjæveland, 2017). Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde tanımlanan ve çalışmanın giriş ile bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde ele alınan 17 tane sosyal bilimler alan becerisinin (MEB, 2024a), okul öncesi eğitimden ortaokula kadar olan öğretim programlarında nasıl yer aldığına dair dikkat çeken bulgular aşağıda sıralanmıştır.

İlk olarak; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerine yer alma durumlarıyla ilgili sonuçlar incelenmiştir. Bu sonuçlara göre; Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1) sadece Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal bilimler alan becerisi olarak ele alınmıştır. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. sınıflar), İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda (4. sınıf) ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ise 4, 5 ve 7. sınıflarda sosyal bilimler alan becerisi olarak ele alınmıştır. Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3) ise sadece Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) tüm sınıflarda sosyal bilimler alan becerisi olarak ele alınmıştır. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ise tüm sınıflarda sosyal bilimler alan becerisi olarak ele alınmıştır. Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5) incelenen tüm eğitim kademelerinde ve programlarda yer aldığı görülmektedir. Bu beceri Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. sınıflar) 2 ve 3. sınıflarda, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda (4. sınıf) ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ise 4, 5 ve 7. sınıflarda sosyal bilimler alan becerisi olarak ele alınmıştır. Girişimcilik Becerisi (SBAB6) sadece Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) 5 ve 6. sınıflarda sosyal bilimler alan becerisi olarak ele alınmıştır. Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7), Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. sınıflar) 2 ve 3. sınıflarda ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ise 5 ve 6. sınıflarda sosyal bilimler alan becerisi olarak ele alınmıştır. Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ise 4 ve 7. sınıflarda sosyal bilimler alan becerisi olarak ele alınmıştır. Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9) ve Harita Becerisi (SBAB10) sadece Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal bilimler alan becerileri olarak ele alınmıştır. Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ise 4. sınıflarda sosyal bilimler alan becerisi olarak ele alınmıştır. Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16) sadece Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal bilimler alan becerisi olarak ele alınmıştır. Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12), Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13), Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14), Felsefi

Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15) ve Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17) incelenen programlarda yer almamaktadır. Belirtilen sosyal bilimler alan becerilerinin dışında ortak alan becerilerinde yer almayan SBAB17. Finans Becerisinin sadece okul öncesi eğitim kademesinde yer aldığı görülmektedir. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde tüm öğretim kademelerinde Okuryazarlık Becerileri içerisinde Finansal Okuryazarlık Becerilerine "OB3. Finansal Okuryazarlık: Geliri Anlama; Para Yönetimini Sağlama, Finansal Teknolojileri Anlamlandırma, Bilinçli Harcama Yapma ve Borçlanma" biçimde yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle elde edilen bu bulgu da okul öncesi eğitim kademesinde sosyal alan becerileri arasında da yer verilen ancak bu çalışmada incelenen diğer programlarda sosyal alan becerileri arasında yer verilmeyen finans becerisinin diğer programlarda yer almamasının nedeni olarak finansal okuryazarlık becerileri bağlamında düşünülmüş olabileceği biçiminde yorumlanmıştır.

İkinci olarak; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni kapsamında okul öncesi eğitim kademesi için hazırlanan beceri temelli programda yer alan sosyal bilimler alan becerileri detaylı biçimde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, okul öncesi dönemde sosyal bilimsel düşünme becerilerinin yapılandırılmış bir yaklaşımla ele alındığını ve çocukların gelişim özelliklerine uygun biçimde somutlaştırıldığını ortaya koymaktadır. Modelde, Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1) kapsamında çocukların olay ve kavramları zaman bağlamında karşılaştırabilmesi, kronolojik sıralama yapabilmesi ve değişimleri değerlendirebilmesi amaçlanmaktadır. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) ile çocukların merak ettikleri konulara yönelik sorular sorabilmeleri, kaynakları inceleyebilmeleri ve dinlediklerini yorumlayabilmeleri hedeflenmiştir. Değişim ve Sürekliliği Algılama (SBAB4) ve Sosyal Katılım (SBAB5) Becerileri ile çocukların toplum ve çevre bağlamında değişimleri fark etmeleri ve sosyal gruplarla temas kurmaları teşvik edilmektedir. Mekânsal Düşünme (SBAB7), Coğrafi Sorgulama (SBAB8), Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması (SBAB9) ve Harita Becerisi (SBAB10) başlıkları altında yer alan kazanımlar ise çocukların çevresel farkındalıklarını artırmayı, konum bilgisi geliştirmeyi ve yer yön ilişkilerini kavramalarını desteklemektedir. Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11) ile çocuklara coğrafi verileri okuyabilme, yorumlayabilme ve kendilerinin üretmesi sağlanırken; Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16) ile çocukların toplumsal olgu ve olayları çözümleyebilme ve sorgulama yetenekleri geliştirilmektedir. Bunların yanı sıra, sadece okul öncesi eğitim kademesine özgü olarak tanımlanan Finans Becerisi (SBAB17) ile çocukların temel ekonomik farkındalık geliştirmeleri ve ihtiyaçların karşılanabilmesi için gelir kavramını kavrayabilmeleri hedeflenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal bilimler alan becerilerinin her bir alt bileşeninde, çocukların aktif katılımını teşvik edecek şekilde somut, gözlenebilir ve yaşantıya dayalı ifadelerin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgudan programın belirtilen yönüyle, erken yaşta sosyal bilimler okuryazarlığının temellerini atma potansiyeli taşıdığı da anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan yoruma benzer biçimde Öner ve Yiğit (2021) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilgiler alan becerilerinin bireyin kendisini tanıma ve çevresini anlamlandırma ihtiyacı ile başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ifade edilmektedir. Mindes (2005) ise çocukların, doğumdan itibaren sosyal ve fiziksel çevrelerini keşfederek dünyalarını anlamlandırdıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda bireyin kendini tanıma sürecinin okul öncesi dönemde başladığı dikkate alındığında sosyal bilgiler alanı da okul öncesi eğitimden ayrı olarak düşünülemeyeceği gibi okul öncesi eğitim döneminin de sosyal bilgilere ve sosyal alan becerilerine gereksinimin en fazla olduğu eğitim kademelerinden birisi olduğu söylenebilir (Öner & Yiğit, 2021). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal alan becerilerine yer verilmesinin önemli bir gereksinimi karşılayabileceği de ifade edilebilir.

Üçüncü olarak; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni kapsamında ilkokul kademesi için hazırlanan beceri temelli programda yer alan sosyal bilimler alan becerileri detaylı biçimde incelenmiştir. İlkokul kademesinde sosyal bilimler alan becerilerinin yer aldığı Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı'nda üç tane sosyal bilimler alan becerisi yer almaktadır. Bu beceriler; "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2), Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5), Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)" biçimindedir. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2); Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda 1. sınıflarda 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat'ta; 2. sınıflarda; 4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem ve 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat'ta; 3. sınıflarda ise 4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem, 5. Öğrenme Alanı: Doğa ve Çevre ile 6. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Sanat öğrenme alanında yer almaktadır. Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5) 2. sınıflarda; 1. Öğrenme Alanı: Ben ve Okulumda, 3. sınıflarda ise 1. Öğrenme Alanı: Ben ve Okulum ile 3. Öğrenme Alanı: Ailem ve Toplum öğrenme alanında ele alınmaktadır. Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7) ise 2. sınıflarda 4. Öğrenme Alanı: Yaşadığım Yer ve Ülkem, 3. sınıflarda ise 5. Öğrenme Alanı: Doğa ve Çevre öğrenme alanında yer almaktadır. Özetle, ilkokul düzeyinde sosyal bilimler alan becerilerinin belirli sınıf seviyeleri ve tematik öğrenme alanları üzerinden yapılandırıldığı görülmektedir. Becerilerin içeriklerinin gelişimsel düzeye uygun şekilde planlanmış olması, öğrencilerin sosyal bilimsel farkındalıklarını erken yaşlarda kazanmalarına olanak sunmaktadır. Bununla birlikte bu kademede yer verilen beceri sayısının sınırlı olması, diğer bazı sosyal bilimsel düşünme ve analiz becerilerinin ilkokul programında yeterince temsil edilmediğini akla getirmektedir. Ancak mevcut beceriler, öğrencilerin çevreyle etkileşime girerek gözlem yapma, soru sorma ve toplumsal rollerle tanışma gibi temel kazanımları edinmeleri açısından son derece işlevsel bulunmuştur.

Dördüncü olarak; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni kapsamında İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Bu dersin içeriğinde (4. sınıf) iki tane sosyal bilimler alan becerisi yer almaktadır. Bunlar; "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) ile Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)"dir. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) 1.Öğrenme Alanı: Çocuk Olarak Haklarımla Varım öğrenme alanında, Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5) ise 3. Öğrenme Alanı: Etkin Bir Vatandaşım ile 4. Öğrenme Alanı: Hayatımda Demokrasi öğrenme alanlarında ele alınmaktadır.

Son olarak; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni kapsamında ortaokul kademesi için hazırlanan beceri temelli programda yer alan sosyal bilimler alan becerileri detaylı biçimde incelenmiştir. Ortaokul kademesinde sosyal bilimler alan becerileri, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsamında çeşitli sınıf düzeylerinde yapılandırılmıştır. 4, 5, 6 ve 7. sınıfları kapsayan bu programda toplam yedi sosyal bilimler alan becerisine yer verilmiştir. Bu beceriler; "Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2), Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3), Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4), Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5), Girişimcilik Becerisi (SBAB6), Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7) ve Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)" şeklinde sıralanmaktadır. Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2), öğrencilerin kanıta dayalı düşünme süreçlerini geliştirmelerini hedeflemekte ve 4. sınıfta "evimiz dünya" ve "yaşayan demokrasimiz", 5. sınıfta "ortak mirasımız" ve "teknoloji ve sosyal bilimler", 7. sınıfta ise yeniden "ortak mirasımız" öğrenme alanlarında yer almaktadır. Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3), öğrencilerin tarihsel olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerine olanak sağlayacak biçimde; 4. sınıfta "teknoloji ve sosyal bilimler", 5 ve 6. sınıfta "ortak mirasımız", 7. sınıfta ise "yaşayan demokrasimiz" öğrenme alanlarında ele alınmaktadır. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4), öğrencilerin zaman içerisindeki toplumsal ve ekonomik değişimleri değerlendirmelerine katkı sunmakta ve 4. sınıfta "ortak mirasımız", 5. sınıfta "evimiz dünya", 6. sınıfta "hayatımızdaki

ekonomi", 7. sınıfta ise hem "ortak mirasımız" hem "hayatımızdaki ekonomi" hem de "teknoloji ve sosyal bilimler" öğrenme alanlarında işlenmektedir. Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5), demokratik yaşam, toplumsal sorumluluk ve birlikte yaşama kültürü bağlamında; 4. sınıfta "birlikte yaşamak" ve "yaşayan demokrasimiz", 5. sınıfta "birlikte yaşamak", "evimiz dünya" ve "yaşayan demokrasimiz", 6 ve 7. sınıflarda ise yalnızca "birlikte yaşamak" öğrenme alanlarında yer almaktadır. Girişimcilik Becerisi (SBAB6), 5 ve 6. sınıflarda "hayatımızdaki ekonomi" öğrenme alanında ele alınmakta ve ekonomik farkındalığı teşvik eden içeriklerle desteklenmektedir. Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7), 5 ve 6. sınıflarda "evimiz dünya" öğrenme alanında öğrencilerin coğrafi farkındalık geliştirmesini hedeflemektedir. Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8) ise 4 ve 7. sınıflarda "hayatımızdaki ekonomi" öğrenme alanında yer almakta, öğrencilerin coğrafi olaylar ve ekonomik ilişkiler üzerine düşünmelerine olanak tanımaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, ortaokul düzeyinde sosyal bilimler alan becerilerinin hem sınıf düzeylerine hem de tematik öğrenme alanlarına yayılmış biçimde bütüncül olarak ele alındığı görülmektedir. Becerilerin çok boyutlu olması, öğrencilerin tarihsel, coğrafi, toplumsal ve ekonomik konulara farklı perspektiflerden yaklaşmalarına olanak sağlamakta; sosyal bilimsel düşünme becerilerinin kademeli olarak gelişmesine katkı sunmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal bilimler alan becerilerine verilen yer, çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla örtüşen ve disiplinler arası düşünme becerilerini önemseyen bir anlayışı yansıttığı düşünülmektedir. Ulaşılan bu yorumu Peker ve Meydan (2025) tarafından aktarılan sosyal bilgilerin disiplinler arası yapısından dolayı erken yaşlardan itibaren sosyal bilgiler eğitiminin verilmesinin çocukların farklı disiplinlere ait beceriler kazanmasını sağlayarak ilerleyen eğitim öğretim kademelerinde de hazırbulunuşluk düzeylerini artıracağı ifadesi de ulaşılan yorumu desteklemektedir. Öner ve Yiğit (2021) tarafından aktarılan çocukların eğitiminde tarih, coğrafya, ekonomi, arkeoloji, antropoloji gibi sosyal bilimlerin yanı sıra bazı vatandaşlık gibi disiplinler arası konulara da yer verilmektedir ifadesinin de ulaşılan yorumu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çağdaş eğitim paradigmaları, öğrenmenin bireysel, sosyal ve kültürel bağlamlarla ilişkili olduğunu; öğrencilerin aktif katılımcılar olarak öğrenme ortamlarına dâhil edilmesi gerektiğini savunmaktadır ifadesinin de ulaşılan yorumu desteklemekte olduğu görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu modelde yer verilen 17 sosyal bilimler alan becerisinin çok boyutlu yapısı, gelişimi bir bütün olarak desteklemeye yöneliktir. Bu yönüyle modelin, bütüncül eğitim anlayışını benimseyen çağdaş programlarla uyumlu olduğu söylenebilir. Bunula birlikte alan becerilerinin farklı kademelerde dikey ve sistematik bir yapıda yer alma durumlarıyla ilgili araştırmacıların görüşleri, her bir alan becerisi için detaylı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

Öncelikle, Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1) yalnızca okul öncesi dönemde ele alınırken, bu becerinin daha üst eğitim kademelerinde sosyal bilimler alan becerisi olarak görünmemesi, çocukların tarihsel zaman kavramını erken yaşta algılayabildiğine dair alan yazınıyla (Barton & Levstik, 1996; Calvani, 1986) bir taraftan paralellik gösterirken daha üst kademelerde yer almaması ise çelişen bir durum olarak görülmektedir. Bu durum, tarihsel düşünmenin sürekliliği açısından programlar arası bütüncül bir yapı kurulamamasına neden olabilir. Benzer şekilde, Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) farklı kademelerde çeşitli sınıf düzeylerinde yer alırken, süreklilik göstermemektedir. Bu becerinin parçalı bir biçimde dağılmış olması, öğrencinin bir "küçük sosyal bilimci" kimliğiyle bilgi üretim süreçlerine sistematik katılımını zorlaştırabilir (Doğan vd., 2023). Oysa bu becerinin, sosyal bilimlerin doğası gereği tüm kademelerde yapılandırılmış bir şekilde kazandırılması sağlanabilir. Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin verilen bilgiler üzerinde eleştirel düşünmesini sağlamamakla birlikte öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmesinin de alt yapısını hazırlamaktadır (Bozkurt, 2018).

Ayrıca kanıta dayalı eğitim, bireysel öğretimi eğitim uygulamalarına dâhil etmek anlamına gelmekte ve var olan kanıtlarla sistematik araştırma yaparak bireylerin deneyimlerinin ve yargılarının temelini bilgiye dayandırarak öğrenme uzmanlığı geliştirmeyi de amaçlamaktadır (Başpınar & Kabapınar, 2023). Belirtilen ifadelerde yer alan önemi belirtilen amaçlara ulaşılarak bilimsel araştırma ilkelerine sahip nitelikli toplum oluşturulabilmesi için ulaşılan yorumda yer alan Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi tüm eğitim kademelerinde bütüncül ve sürdürülebilir biçimde yer alması ile mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Tarihsel Empati (SBAB3) ve Girişimcilik (SBAB6) becerilerinin yalnızca ortaokul düzeyinde yer alması ise bu kavramların belirli yaş gruplarında geliştirilebileceği varsayımına dayanıyor olabilir. Ancak Skjæveland'in (2017) çalışması, okul öncesi dönemde tarihsel empatiye yönelik anlayışların gelişebileceğini ve tarihsel bilinç oluşumunun temellerinin bu dönemde atılabileceğini ileri sürmektedir. Bu nedenle, bu becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemi de göz ardı edilmemelidir. Diğer taraftan, Mekânsal Düşünme (SBAB7) ve Coğrafi Sorgulama (SBAB8) becerilerinin bazı kademelerde sınırlı sınıf düzeylerinde yer alması, coğrafi bilgi okuryazarlığının sistematik gelişimini sekteye uğratabileceği düşünülmektedir. Sevindirici bir sonuç olarak böyle sınırlı düzeyde yer alan bir beceriye okul öncesi eğitimi kademesinde yer verilmesi, "özellikle okul öncesi dönemde bu becerilerin kazandırılması, çocukların çevresel farkındalıklarının artmasına katkı sağlayacaktır" (Krogstad, 2016, akt. Vivas Moreno vd., 2021) bilgisiyle örtüşmektedir.

Özellikle dikkat çeken bulgulardan bir diğeri ise Harita Becerisi (SBAB10) ve Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9) gibi somut, uygulamalı becerilerin yalnızca okul öncesi dönemde yer almasıdır. Bu durum, erken yaşlardaki öğrenciler için zenginleştirilmiş öğretim stratejilerinin kullanıldığını, ancak bu yaklaşımın üst kademelere taşınmadığını göstermektedir. Oysa öğrenmenin sürekliliği açısından bu becerilerin dikey bütünlük içinde ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Corral & Miralles, 2014; akt. Vivas Moreno vd., 2021). Eleştirel Sosyolojik Düşünme (SBAB16) gibi üst düzey bilişsel becerilerin de yalnızca okul öncesi dönemde yer alması şaşırtıcı bulunmuştur. Bu durumlar, erken yaşta verilen teorik içeriklerin üst kademelerde desteklenmemesiyle sonuçlanacak bir kopukluğa işaret edebilir. Benzer şekilde, mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama ve tarihsel sorun analizi gibi becerilerin hiçbir kademede yer almaması, sosyal bilimlerin temel işlevlerinden biri olan eleştirel düşünmeyi de ikinci plana atabilir (HyunWook, 2014; Maher & Buxton, 2015; akt. Vivas Moreno vd., 2021). Çalışmada dikkat çeken diğer bir bulgu, finansal okuryazarlıkla ilgili bir becerinin sadece okul öncesi düzeyde yer almasıdır. Bu durum, özellikle günümüz dünyasında ekonomik farkındalığın erken yaşta başlaması gerektiğine yönelik eğilimlerle uyumlu olmakla birlikte, bu becerinin sonraki kademelerde desteklenmemesidir.

Son olarak, Sosyal Katılım (SBAB5) gibi bazı becerilerin tüm kademelerde yer alması, programlar arası yatay ve dikey bütünlüğün sağlanabileceğini göstermektedir. Bu durum, öğrencinin toplumsal yaşama katılımını teşvik eden değer ve tutumların tüm yaş gruplarında yapılandırılabileceğine dair olumlu bir örnek olarak görülmüştür. Sosyal beceriler arasında önemli bir yere sahip olan sosyal katılım, bireylerin sosyal aktivitelere tek başlarına veya bir grupla katılması olarak tanımlanmaktadır (Adler & Goggin, 2005). Daha genel anlamda sosyal katılım, bir öğrenme etkinliğine katılım gibi resmi süreçlerin yanı sıra aile içindeki iş bölümüne katılım, akran ilişkilerine katılım, akraba ve komşuluk ilişkilerine katılım gibi sosyal çevreyle ilgili gayri resmi süreçleri de içerir. Sosyal katılım becerileri, çocukları hem okul ortamında hem de sosyal yaşamda sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif aktivitelere katılmaya teşvik etmeyi ve böylece öz güven ve sorumluluk duygusunu geliştirmeyi amaçlamaktadır (Samancı vd., 2018; Seyhan, 2014) ifadeleri de ulaşılan bu yorumu destekler niteliktedir. Belirtilen önemli amaçlara okul öncesi eğitim kademesinden itibaren sosyal katılım becerisine tüm kademelerde yer verilerek ulaşabileceği düşünülmektedir.

Bu bulgular ışığında, 2005 yılında başlayan ve 2018 yılı öğretim programlarıyla devam eden süreç ile temellileri oluşturulan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli içerisinde yer alan sosyal bilimler alan becerilerine ait olarak oluşturulan "bütünleşik beceriler" ile "süreç bileşenleri" okul öncesi eğitim kademesinden liseye kademesine kadar ayrıntılandırılmış yapısıyla öğrencilerin beceri gelişimine hizmet etmeye yönelik olduğu görülmektedir (Doğan vd., 2023). Ancak genel tablo değerlendirildiğinde, sosyal bilimler alan becerilerinin öğretiminde kademeler arası sürekliliğin ve bütüncül yaklaşımın tam olarak sağlanamadığı düşünülmektedir. Bu durum, öğretim programlarının öğrencinin gelişimsel özelliklerini ve sosyal bilimlerin doğasını merkeze alarak yeniden yapılandırılabileceğini akla getirmektedir. Ayrıca, alan yazınındaki "çocuğun küçük bir tarihçi, coğrafyacı, düşünür" olarak konumlandırılması yaklaşımı (Doğan vd., 2023), eğitim programlarına daha güçlü biçimde yansıtılabilir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimden başlayarak ortaokul sonuna kadar sosyal bilimler alan becerilerinin sistematik, gelişimsel ve bütünleşik bir anlayışla kurgulanması, öğrencilerin eleştirel, sorgulayıcı ve katılımcı bireyler olarak yetişmesini destekleyecektir. Bununla birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki sosyal bilimler alan becerilerine yönelik yapılacak akademik çalışmalara katkı sunmak amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Programlarda yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin, öğretmenler tarafından sınıf içinde nasıl uyguladığını; hangi yöntem ve materyallerin tercih edildiğini inceleyen araştırmaların yaygınlaştırılması,
- Beceri temelli öğrenmede kullanılan ders kitapları, etkinlik örnekleri ve dijital kaynakları analiz eden çalışmaların gerçekleştirilmesi,
- Özellikle programı ilk kez uygulayan öğretmenlerin görüşleri, karşılaştıkları zorlukları ve programın uygulanabilirliğine dair deneyimlerini ortaya koyan; nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerle yürütülen araştırmaların yapılması,
- Mantıksal, felsefi ve sosyolojik düşünme becerilerinin neden öğretim programlarında yer alınmadığının sorgulanması,
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan sosyal bilimler alan becerilerinin, başta OECD ülkeleri olmak üzere diğer ülkelerin müfredatlarıyla karşılaştırıldığı karşılaştırılmalı eğitim araştırmalarının yapılması.

Extended Summary

Introduction

Social sciences are defined as disciplines that examine the relations of human beings with individuals, environment and institutions in society (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1976; Bilgili, 2008; Erden, 34; Kop & Tuncel, 2010; Köstüklü, 1999). The individual's becoming an effective citizen and adapting to social changes is directly related to his/her understanding of social sciences (Akhan & Çetin, 2015, cited in Şahin & Çelik, 2024). In this context, the holistic understanding of education aims to support the development of human beings in terms of mental, social, emotional, physical and moral aspects (MoNE, common text 2024a).

The Türkiye Century Education Model of the Ministry of National Education is structured to support this multifaceted development of students. Within the scope of the model, 17 social sciences domain skills associated with twenty-first century skills were identified. These skills include historical, geographical, sociological and philosophical thinking and instrumental skills such as map and graph reading (MoNE, common text 2024a). Skill groups are integrated and are envisaged to be processed together with process components.

In the field of education, the teachability of social sciences in preschool is frequently debated (Bustamante et al., 2018; Gómez et al. Vivas-Moreno, Miralles-Martínez & Gómez-Carrasco, 2021). However, according to Cuenca (2008) and Trepat (2011), the main problem is not age, but content and approach. Studies such as Brophy and Alleman (2006), Harnett (2007), Calvani (1986) and Cooper (1995) have shown that young children can develop a concept of time and historical understanding.

In studies on social science content area skills in Turkey, the definition, scope and place of the concept in curricula have been examined (Doğan et al., 2023; Şahin & Çelik, 2024). In addition, social studies curricula have been compared in various periods (Aktay, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024) and analyzed on the basis of fields such as citizenship education or geography (Namlı Altıntaş, 2025; Şiraz & Bay, 2020; Yazıcıoğlu, 2023). The reflection of the Türkiye Century Education Model on the preschool level has been addressed in a limited way by Ertek Eroğlu and friends (2025), Bekiroğlu and Ütkür Güllühan (2024).

At the international level, the student is considered as a little historian or geographer and the experience of social scientific skills is emphasized (Doğan et al., 2023). Similarly, this study emphasizes the importance of structuring social science content area skills according to developmental characteristics at different educational levels.

Accordingly, the aim of this study is to examine the inclusion of social sciences field skills in the curricula at preschool, primary and secondary school levels in the common text of the Education Model for the Türkiye Century. Within the scope of the research, it is analyzed whether these skills are included in the content for each level.

Methodology

This study was conducted with document analysis method, one of the qualitative research designs. Document analysis is an approach that involves the systematic examination of documents in printed or digital media (Bowen, 2009). This method was deemed appropriate in order to understand the structure of the Turkish Century Education Model regarding social sciences field skills.

The curricula and the common text published within the scope of the Turkish Century Education Model were examined as the data source of the research. In this context, the following five main documents were selected as data sources:

- Turkey Century Education Model Common Text
- Turkey Century Education Model Preschool Education Program
- Turkey Century Education Model Life Science Curriculum (Primary School)
- Turkey Century Education Model Human Rights and Democracy Course Curriculum (Secondary School)
- Turkey Century Education Model Social Sciences Curriculum (Secondary School)

These documents are considered as the main sources in which social domain skills are defined, classified and structured according to levels. Thus, the analyses in this study aim to reveal the approach of the Turkish Century Education Model to social domain skills in a multidimensional way.

Data were collected through a systematic review of the relevant curricula and the common text. The documents were analyzed on the basis of social sciences domain skills; the inclusion of each skill in the curricula was determined. Coding was done independently by two researchers and combined by consensus.

The collected data were analyzed using descriptive analysis method. The analysis process was carried out in four stages:

- Establishing the descriptive analysis framework
- Processing the data according to the thematic framework
- Description of findings
- Interpretation of findings

The data were categorized with reference to the social sciences field skills in the Turkish Century Education Model Common Text and evaluated comparatively according to educational levels.

Findings

In this study, the inclusion of social sciences content area skills defined in the common text of the Turkish Century Education Model in preschool, primary and secondary school curricula was examined. As a result of the analysis, it was determined that preschool is the education level where social sciences content area skills are most intensively included. The preschool curriculum includes the 16th (critical sociological thinking) and 17th (finance) skills in addition to the first 11 skills among the 17 social studies content area skills in the common text. Especially at the preschool level, specific outcomes for each skill are defined and these outcomes are structured in accordance with children's age development.

At the primary school level, the number of social sciences skills is more limited. Only three social science domain skills -evidence-based inquiry and research, social participation and spatial thinking- are included in the Life Science curriculum. These skills are distributed especially in the 2nd and 3rd grade learning areas. In the Human Rights, Citizenship and Democracy curriculum, it was determined that only the 2nd and 5th skills were focused on, and these skills were presented in relation to the relevant learning areas.

At the secondary school level, a total of seven skills were included in the Social Studies curriculum: 2nd, 3rd, 4th, 4th, 5th, 5th, 6th, 7th and 8th. These skills were gradually associated with different learning areas from 4th to 7th grade. In particular, skills such as historical empathy, change and continuity, and entrepreneurship are more commonly addressed at the middle school level.

An important finding of the study is that some skills are only included in the preschool program. While skills such as time perception and chronological thinking, geographical observation and fieldwork, mapping skills, critical sociological thinking and financial skills are only included in the preschool program, their continuity is not ensured at later levels of education. This may lead to a lack of vertical integrity in skill development.

On the other hand, it was found that five skills such as logical reasoning, philosophical inquiry, philosophical reasoning, philosophical reasoning, philosophical reflection, historical problem analysis and decision-making were not included in the curricula at any level of education. However, these skills are very important in terms of supporting cognitive processes such as high-level thinking, questioning and decision-making.

In conclusion, the research findings reveal that social sciences content area skills are unevenly distributed across educational levels, with some skills being over-represented while others are completely excluded. While the richness of the skill-based structure of the preschool program

is particularly noteworthy, it is understood that there is a need to increase both skill diversity and holistic development at the primary and secondary school levels.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

This study examined how the social sciences content area skills defined in the Turkish Century Education Model Common Text are included in the curricula at preschool, primary and secondary school levels. The findings indicate that social sciences can be included in curricula with a structured approach from an early age. Indeed, in line with the views of researchers such as Brophy & Alleman (2006), Calvani (1986), Cooper (1995) and Skjæveland (2017), it is emphasized that social sciences should be included from early childhood. In the study, 17 social sciences domain skills were evaluated in detail and the distribution of these skills according to levels was revealed. It is stated that especially in preschool education, social science skills are addressed in a concrete and experience-based manner in accordance with the developmental characteristics of children. It is seen that skills such as perception of time and chronological thinking (SBAB1), geographical inquiry (SBAB8), social participation (SBAB5) are meaningfully structured in this period.

In the study, it is seen that some skills are represented in different ways at different grade levels. For example, it is stated that Evidence-Based Inquiry and Research Skill (SBAB2) is included in different learning areas at different levels; this supports student participation in the knowledge production process (Doğan et al., 2023). Similarly, it is stated that historical empathy skill (SBAB3) offers students the opportunity to evaluate from different perspectives at the middle school level, and Skjæveland (2017) points out that these skills can be developed at an early age. The study also states that the Turkish Century Education Model addresses social sciences content area skills with an interdisciplinary approach that overlaps with contemporary educational approaches. This approach overlaps with the literature advocating the positioning of the child as a “little historian, geographer and thinker” (Doğan et al., 2023). It is seen that the holistic approach to education is planned to support the development of social scientific skills across the levels.

Finally, suggestions for future research were presented in the study. These suggestions include examining teacher practices, analyzing materials, conducting research based on teacher opinions, questioning why content related to higher order thinking skills is not included, and conducting comparative studies with international curricula.

Yazar Katkıları: Bu çalışmaya 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleşen bu çalışmada, herhangi bir veriye ya da katılımcıya yönelik manipülasyon veya tahrifat gerçekleştirilmemiş ve etik kurul izni gerektirecek bir metodoloji tercih edilmediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, çalışmada yapay zekâ kullanım durumunu beyan etmelidir.

Kaynakça

Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by civic engagement? *Journal of Transformative Education, 3,* 236-252.

Aktay, S. (2024, Kasım 8-10). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve askı süreci etkisi* [Bildiri sunumu]. Karadeniz Zirvesi 17. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Rize, Türkiye.

Başpınar, N., & Kabapınar, Y. (2023). Kanıt temelli öğrenmeyi hayat bilgisi dersinde uygulamanın etkililiğine bakmak: Bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(1), 293-330. https://doi.org/10.51460/baebd.1275493

Bekiroğlu, D. & Ütkür Güllühan, N. (2024, Kasım 22-24). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı: Karşılaştırmalı bir analiz* [Bildiri sunumu]. 1. International Avrasya Scientific Research And Innovation Congress , Bakü, Azerbaycan.

Bennett, C. (2024). 6 skills students need to succeed in social studies classes. https://www.thoughtco.com/skills-students-need-social-studies-classes-8207

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Brophy, J. E., Alleman, J. (2006). *Children's thinking about cultural universals.* Lawrence Erlbaum Associates.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.

Bozkurt, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamaları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(24), 334-353.

Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare.* La Nuova Italia.

Cooper, H. (1995). *History in the early years.* Routledge.

Çakır, O. (2025). 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 54*(246), 837-878.

Doğan, Y., Kabapınar, Y., Zaman, S., & Duman, E. Z. (2023). Sosyal bilimler alan becerileri: Kavram, kapsam ve geliştirilme öyküsü. *Millî Eğitim Dergisi, 52*(1), 1055-1118. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309009

Ertek Eroğlu, B., Eker, Z., & Eker, C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının hassas beceriler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(2), 897-909. https://doi.org/10.17755/esosder.1574163

Görmez, E. (2018). İlkokul sosyal bilgiler programı ile okul, meslek ve sivil yaşam (C3) çerçeve programında yer alan kazanımların karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(3), 565-580. https://doi.org/10.16986/HUJE.2017032925

Kalaycı, N., & Bayrakcı, Z. (2025). Okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılmalı analizi ve değerlendirilmesi (2013-2024). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23*(1), 698-727. https://doi.org/10.37217/tebd.1568266

Kop, Y., & Tuncel, G. (2010). Türkiye'de sosyal bilgiler/bilimler öğretimi alanlarında bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler üzerine analitik bir çalışma (1987-2005), *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*, 91-112.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2 ve 3. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/hayat-bilgisi-dersi

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *İnsan hakları ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programvat4Onayli.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Okul öncesi eğitim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/okul-oncesi

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). *Öğretim programları ortak metni Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024e). *Sosyal bilimleri dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/sosyal-bilgiler-dersi

Namlı Altıntaş, İ. (2025). Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli'nin 4. sınıf insan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersinin eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşım bağlamında incelenmesi: Beceri ve eğilimler örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 73*, 660-683. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1525374

National Council for the Social Studies. (2013). *The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*. NCSS.

Öner, D., & Yiğit, E. Ö. (2021). Okul öncesinde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 5*(1), 191- 215. https://doi.org/10.38015/sbyy.913056

Peker, N., & Meydan, A. (2025). Erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin kullanım alanlarının değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 11-24. https://doi.org/10.47479/ihead.1475201

Samancı, O., Ocakcı, E., & Seçer, İ. (2018). Developing scale for determining the social participation skills for children and analyzing its psychometric characteristics. *International Education Studies, 11*(6), 92-98. https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p92

Seyhan, O. (2014). Sosyal katılım kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metafor durumları. *Researcher, 2*(1), 34–43.

Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *18*(1), 8-22. https://doi.org/10.1177/1463949117692262

Şahin, E. N., & Çelik, H. (2024). Sosyal bilimler alan becerilerinin 2024 sosyal bilgiler öğretim programı alan becerileri bölümünde yer alma durumu. *Internatıonal Journal Of Values In Education And Socıety, 2*(3), 35-51. https://doi.org/10.5281/zenodo.14575945

Şanlı, C., & Kırkeser, S. (2025). Mekânsal düşünme becerisinin 2024 coğrafya dersi öğretim programındaki yeri ve program bileşenleriyle ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 14*(1), 197-210. https://doi.org/10.30703/cije.1514088

Şiraz, F. & Bay, E. (2020). Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları genel hedeflerinin analizi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi, 2*(1), 1-18.

Vivas Moreno, V., Miralles Martínez, P. & Gómez Carrasco, C. J. (2021). Design and assessment of a teaching program to address temporal concepts in Early Childhood Education and Primary Education using stories. *Humanities and Social Sciences Communications 8, 129*, 1-12. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00814-w

Yapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi*. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4,* 346-364.

Yazıcıoğlu, A. (2023). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan kazanımların tarih, vatandaşlık ve coğrafya boyutunda incelenmesi. *Journal of History School, 62*, 601-615.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 8*(1), 108-142. https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390

Ekler

Ek A. Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB)

Tablo 6

Ek A. Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB)

Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1)	Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1) En temelde tarihsel olay, dönem ve aktörleri zamanın içine yerleştirmeye ve zaman içinde ardışık bir şekilde sıralamaya katkı sağlayan; farklı olay ve dönemlerin birbirleriyle ilişkisini tanımayı kolaylaştıran, bir olayın kısa ve uzun süreli sonuçlarını karşılaştırmayı sağlayan bir beceridir. Zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerisi; "karşılaştırma", "dönüştürme", "sıralama" ve "değerlendirme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. KB2.7. Karşılaştırma Süreç bileşenleri KB2.7.SB1. Birden fazla kavram veya duruma ilişkin özellikleri belirlemek KB2.7.SB2 ve KB2.7.SB3. Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek SBAB1.1. Dönüştürme Süreç bileşenleri SBAB1.1.SB1. Zaman kavramlarını hesaplayarak dönüştürmek SBAB1.2. Sıralama Süreç bileşenleri SBAB1.2.SB1. Olay/dönem/kavramları kronolojik olarak sıralamak KB2.17. Değerlendirme Süreç bileşenleri KB2.17.SB3. Olay/dönem ve kavramları ölçütlerle karşılaştırmak KB2.17.SB4. Karşılaştırmaya ilişkin yargıda bulunmak

Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2)	Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2) Tarihçilerin araştırma, sorgulama, analiz ve yorumlama süreçlerinin öğrenciye tanıtılmasını ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulmasını ve bu süreçlerde tarihsel kaynakların nasıl kullanılacağını ifade eder. Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi “meraka dayalı soru sorma”, “kaynaklardan bilgi toplama”, “kaynağı inceleme”, “kaynağı sorgulama”, “kaynağı yorumlama”, “kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma” bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. SBAB2.1. Meraka Dayalı Soru Sorma Süreç bileşenleri SBAB2.1.SB1. Merak ettiği konuyu/problemi belirlemek SBAB2.1.SB2. Merak ettiği konu hakkında sorular sormak (5N1K) SBAB2.2. Kaynaklardan Bilgi Toplama Süreç bileşenleri SBAB2.2.SB1. Araştıracağı/kullanacağı kaynakları belirlemek SBAB2.2.SB2. Belirlediği kaynaklardan ilgili bilgileri bulmak SBAB2.2.SB3. Araştıracağı/kullanacağı kaynakların uygunluğunu açıklamak SBAB2.2.SB4. Kaynaklardan ulaşılan bilgileri kaydetmek SBAB2.3. Kaynağı İnceleme Süreç bileşenleri SBAB2.3.SB1. Kaynağın temel unsurlarını belirlemek SBAB2.3.SB2. Kaynağı sorgularken temel kavramları tanımlamak SBAB2.4. Kaynağı Sorgulama Süreç bileşenleri SBAB2.4.SB1. Kaynağın/kanıtın sınırlılıkları hakkında sorular sormak. SBAB2.4.SB2. Kaynaktaki bilgilerin sınırlılıklarını fark ederek çıkarım yapmak. SBAB2.5.Kaynağı Yorumlama Süreç bileşenleri SBAB2.5.SB1. Kaynağın içeriğini incelemek SBAB2.5.SB2. Kaynağı bağlamdan kopmadan dönüştürmek SBAB2.5.SB3. Olay/konu/durumu, anlamı değiştirmeyecek şekilde kendi ifadeleriyle yeniden yorumlamak SBAB2.6. Kanıta Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma Süreç bileşenleri SBAB2.6.SB1. Kanıtlara dayanarak çıkarım yapmak SBAB2.6.SB2. Kanıtlardan elde ettiği çıkarım üzerine kişisel görüşünü yansıtan bir ürün oluşturmak SBAB2.6.SB3. Oluşturulan ürünleri paylaşmak

Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3)	Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3) Tarihteki kişileri/olayları ya da tarihsel kişiliklerin faaliyetlerini/davranışlarını kendi zamanının eşsiz şartları içinde değerlendirmeyi ifade eder. Tarihsel empati becerisi "yorumlama", "tarihsel bağlamsallaştırma" ve "yapılandırma" bütünleşik becerilerden oluşmaktadır. KB2.14. Yorumlama Süreç bileşenleri KB2.14.SB1. Mevcut olay/konu/durumu incelemek KB2.14.SB3. Kendi ifadeleriyle olay/konu/durumu nesnel, doğru anlamı değiştirmeyecek bir şekilde yeniden ifade etmek. SBAB3.1. Tarihsel Bağlamsallaştırma Süreç bileşenleri SBAB3.1.SB1. Tarihsel aktör/olay/durumu, kanıtlara dayalı analiz etmek. SBAB3.1.SB2. Dönemin/zamanın/ mekânın koşullarını fark etmek. SBAB3.1.SB3. Tarihsel aktör/olay/durumu, günümüz koşullarıyla karşılaştırmak. SBAB3.1.SB4. Tarihsel aktör/olay/durumu ait olduğu dönemin koşulları içerisinde açıklamak. KB2.13. Yapılandırma Süreç bileşenleri KB2.13.SB1. Mevcut olay/konu/durumu inceleyerek çıkarım yapmak KB2.13.SB2. Mevcut olay/konu/durumla ilgili kendi öz bilgisi ile elde ettiği çıkarım üzerine öznel ifadelerde bulunmak

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4)	Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4) Tarihin herhangi bir döneminde bazı şeylerin devam ettiğini ve bazılarının ise nasıl değiştiğini açıklayabilme, zaman içindeki değişimi ilerleme-gelişme veya gerileme-bozulma şeklinde değerlendirebilmeyi ifade eder. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi "karşılaştırma", "sıralama", "değişim ve sürekliliği neden ve sonuçlarıyla yorumlama", "sentezleme" ve "değişim ve sürekliliğin geleceğine yönelik kanıta, gözleme ve/veya deneyime dayalı öngörüde bulunma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. KB2.7. Karşılaştırma Süreç bileşenleri KB2.7.SB1. Birden fazla kavram veya duruma ilişkin özellikleri belirlemek KB2.7.SB2. Belirlenen özelliklere ilişkin benzerlikleri listelemek KB2.7.SB3. Belirlenen özelliklere ilişkin farklılıkları listelemek SBAB4.Sıralama Süreç bileşenleri SBAB4.1.SB1. Olay/dönem/kavramları kronolojik olarak sıralamak SBAB4.2. Değişim ve Sürekliliği Neden ve Sonuçlarıyla Yorumlama Süreç bileşenleri SBAB4.2.SB1. Değişim ve süreklilige neden olan unsurları incelemek SBAB4.2.SB2. Değişim ve sürekliliğin etkilediği unsurları incelemek SBAB4.2.SB3. Değişim ve sürekliliğin etkilerinin niteliğini sorgulamak SBAB4.2.SB4. Değişim ve sürekliliğin nedenlerini ve sonuçlarını bağlamından kopmadan yeniden ifade etmek KB2.20. Sentezleme Süreç bileşenleri KB2.20.SB1. Parçalar arası ilişki kurmak KB2.20.SB2. Parçaları birleştirerek özgün bir bütün oluşturmak SBAB4.3 Değişim ve Sürekliliğin Geleceğine Yönelik Kanıta, Gözleme ve/ veya Deneyime Dayalı Öngörüde Bulunma Süreç bileşenleri SBAB4.3.SB1. Mevcut olay/konu/durumla kanıt, gözlem ve/veya deneyimi ilişkilendirmek SBAB4.3.SB2. Mevcut olay/konu/durumu kanıt/gözlem ve/veya deneyimle ilişkilendirerek geleceğe yönelik çıkarım yapmak

Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)	Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5) Öğrencilerin hem kendini hem de yakın çevresini etkileyen konularla ilgili bilgi sahibi olmasının yanında ihtiyaçların giderilmesinde sosyal grup çatısına dâhil olarak fikir üretmekten eyleme geçilme sürecini ifade eder. Üretilen fikrin çevredekilere iletilmesi; fikirle ilgili görüşme, tartışma ve planlama yapılması; uzlaşmaya varılması ve eylemde bulunulması faaliyetlerini kapsar. Sosyal katılım becerisi; "sorgulama", "sosyal temas oluşturma", "grup dinamiğini sağlama", "fikir üretme", "müzakere etme" ve "fikri eyleme dönüştürme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. KB2.8. Sorgulama Süreç bileşenleri KB2.8.SB1. Merak ettiği konuyu tanımlamak KB2.8.SB2. İlgili konu hakkında sorular sormak (5N1K) KB2.8.SB3. İlgili konu hakkında bilgi toplamak KB2.8.SB4. ve KB2.8.SB5. Toplanan bilgilerin doğruluğunu değerlendirmek SBAB5.1. Sosyal Temas Oluşturma Süreç bileşenleri SBAB5.1.SB1. Grup iletişimini başlatmak. SBAB5.1.SB2. Grup etkileşimine katılmak. SBAB5.1.SB3. Grup iletişimine katkıda bulunmak. SBAB5.1.SB4. Grup iletişimini değerlendirmek. SBAB5.2. Grup Dinamiğini Sağlama Süreç bileşenleri SBAB5.2.SB1. Görev paylaşımı yapmak. SBAB5.2.SB2. Gruba/Ekibe katkı sağlamak. SBAB5.2.SB3. Yardımlaşmak. SBAB5.3. Fikir Üretme Süreç bileşenleri SBAB5.3.SB1. Konu/sorun/durumu fark etmek SBAB5.3.SB2. Konu/sorun/duruma ilişkin benzer deneyimleri incelemek. SBAB5.3.SB3. Konu/sorun/duruma ilişkin fikir/çözüm üretmek. SBAB5.4. Müzakere Etme Süreç bileşenleri SBAB5.4.SB1. Ayrışmayı fark etmek. SBAB5.4.SB2. Görüşleri karşılaştırmak. SBAB5.4.SB3. Çözüm aramak. SBAB5.4.SB4. Görüşünü düzenlemek. SBAB5.4.SB5. Yansıtmak. SBAB5.5. Fikri Eyleme Dönüştürme Süreç bileşenleri SBAB5.5.SB1. Plan yapmak SBAB5.5.SB2. Planı uygulamak SBAB5.5.SB3. Planı değerlendirmek

Girişimcilik Becerisi (SBAB6)	Girişimcilik Becerisi (SBAB6) İnsanlarla ilişkilerde uyum gösterebilme ve onlarla empati yapabilme, risk alarak toplumda ihtiyaç duyulan herhangi bir alanda bir ürüne olan ihtiyacı sezme, ürünle ilgili planlama yapma, ürün ortaya koyma ve pazarlama süreçlerini kapsayan temel bir beceri alanını ifade eder. Girişimcilik becerisi; "sorgulama", "gözleme dayalı tahmin etme", "riskleri değerlendirerek karar verme", "kaynakları yönetme" ve "fikri sonuçlandırma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. KB2.8. Sorgulama Süreç bileşenleri KB2.8.SB1. Merak ettiği konuyu tanımlamak KB2.8.SB2. İlgili konu hakkında sorular sormak (5N1K) KB2.8.SB3. İlgili konu hakkında bilgi toplamak KB2.8.SB4 ve KB2.SB5. Toplanan bilgilerin doğruluğunu değerlendirerek çıkarım yapmak KB2.11. Gözleme Dayalı Tahmin Etme Süreç bileşenleri KB2.11.SB1. Mevcut olay/konu/sorun/duruma ilişkin ön gözlem ve/veya deneyimi ilişkilendirmek KB2.11.SB2. Mevcut olay/konu/sorun/duruma ilişkin çıkarım yapmak KB2.11.SB3. Mevcut olay/konu/sorun/duruma ilişkin yargıda bulunmak SBAB6.1. Riskleri Değerlendirerek Karar Verme Süreç bileşenleri SBAB6.1.SB1. Olası problemleri/belirsizlikleri/ fırsatları belirlemek SBAB6.1.SB2. Olası problemleri/belirsizlikleri/ fırsatları analiz etmek SBAB6.1.SB3. Riskleri derecelendirmek ve alınacak tedbirlere ilişkin öneride bulunmak SBAB6.1.SB4. Gerekçeli yargıda bulunmak SBAB6.1.SB5. Olası problemleri/belirsizlikleri/fırsatları gözden geçirmek SBAB6.2. Kaynakları Yönetme Süreç bileşenleri SBAB6.2.SB1. Kaynakları belirlemek SBAB6.2.SB2. Kaynakları temin etmek ve etkin kullanmak SBAB6.3. Fikri Sonuçlandırma Süreç bileşenleri SBAB6.3.SB1. Ürün oluşturmak SBAB6.3.SB2. Ürünü tanıtmak SBAB6.3.SB3. Fikrin sonuçlarını değerlendirmek

Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)	Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7) Mekân kavramlarını bilme, temsil araçlarını kullanma ve akıl yürütme süreçlerini uygulama şeklinde üç unsurun yapıcı bir bileşimini ifade eder. Bu beceri; insanların dünyayı modellemek (gerçek ve teorik), problemleri yapılandırmak, yapılandırdıkları problemlere cevap ve çözümler bulmak için mekânı kullanmalarını sağlar. Mekânsal düşünme becerisi; "konum algılama", "mekânın coğrafi koşullarını tanımlama", "mekânsal bağlantıları çözümleme", "mekânları karşılaştırma", "mekânsal etkiyi sorgulama", "mekânsal bölge belirleme/çizme", "mekânsal hiyerarşiyi çözümleme", "mekânsal geçiş ile ilgili çıkarımda bulunma", "mekânsal analoji yapma", "mekânsal deseni algılama" ve "mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları çözümleme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. SBAB7.1. Konum Algılama Süreç bileşenleri SBAB7.1.SB1. Olay, konu, durum veya mekânların konumunu belirlemek SBAB7.1.SB2. Coğrafi olay, olgu, konu ve mekânların konumsal görselleştirmesini yapmak SBAB7.1.SB3. Mekânın konumsal özelliklerini özetlemek SBAB7.2. Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama Süreç bileşenleri SBAB7.2.SB1. Mekânın coğrafi koşullarını ayırt etmek SBAB7.2.SB2. Mekânın coğrafi koşulları ile ilgili bilgi toplamak SBAB7.2.SB3. Mekânın coğrafi koşullarını sınıflandırmak SBAB7.2.SB4. Mekânın coğrafi koşullarını görselleştirmek SBAB7.3. Mekânsal Bağlantıları Çözümleme Süreç bileşenleri SBAB7.3.SB1. Mekânın diğer mekânlarla sahip olduğu bağlantıları (doğal ve beşerî) belirler. SBAB7.3.SB2. Mekânın diğer mekânlarla sahip olduğu bağlantı (doğal ve beşerî) ilişkilerini belirler. SBAB7.4. Mekânları Karşılaştırma Süreç bileşenleri SBAB7.4.SB1. Mekânların koşullarını tanımlamak SBAB7.4.SB2. Mekânların benzer koşullarını listelemek SBAB7.4.SB3. Mekânların farklı koşullarını listelemek SBAB7.5. Mekânsal Etkiyi Sorgulama Süreç bileşenleri SBAB7.5.SB1. Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili sorular sormak SBAB7.5.SB2. Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili bilgi toplamak SBAB7.5.SB3. Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili elde ettiği bilgileri düzenlemek SBAB7.5.SB4. Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisini çözümlemek SBAB7.5.SB5. Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili çıkarımda bulunmak SBAB7.6. Mekânsal Bölge Belirleme/Çizme Süreç bileşenleri SBAB7.6.SB1. Benzer özellikler gösteren mekânların dağılışını belirlemek SBAB7.6.SB2. Benzer özellikler gösteren mekânların sınırlarını çizmek SBAB7.7. Mekânsal Hiyerarşiyi Çözümleme Süreç bileşenleri

Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)	SBAB7.7.SB1. Bir mekânda yer alan olay, olgu, durum veya mekânların hiyerarşik özelliklerini belirlemek SBAB7.7.SB2. Hiyerarşik yapı unsurlarının birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemek. SBAB7.8. Mekânsal Geçiş İle İlgili Çıkarımda Bulunma Süreç bileşenleri SBAB7.8.SB1. Koşulları bilinen mekânlar arasındaki geçişin nasıl gerçekleştiğini (kademeli veya aniden) belirlemek SBAB7.8.SB2. Mekânsal geçişte yer alan coğrafi özellikler ile mekânsal geçişe komşu coğrafi özellikleri karşılaştırmak SBAB7.8.SB3. Mekânsal geçişle ilgili önermede bulunmak SBAB7.8.SB4. Mekânsal geçişi değerlendirmek SBAB7.9. Mekânsal Analoji Yapma Süreç bileşenleri SBAB7.9.SB1. Birden fazla mekânı gözlemlemek SBAB7.9.SB2. Birden fazla mekânın niteliklerini tespit etmek SBAB7.9.SB3. Birden fazla mekânın benzerliklerinden çıkarım yapmak SBAB7.10. Mekânsal Deseni Algılama Süreç bileşenleri SBAB7.10.SB.1. Bir mekândaki olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek SBAB7.10.SB.2. Bir mekândaki olay, olgu, konu veya mekânları incelemek SBAB7.10.SB.3. Bir mekândaki olay, olgu, konu veya mekânların düzenlenme şekillerini belirlemek SBAB7.11. Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgu, Konu veya Mekânları Çözümleme Süreç bileşenleri SBAB7.11.SB1. Mekândaki farklı olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek SBAB7.11.SB2. Mekânda desenlenen farklı olay, olgu, konu veya mekânlar arasındaki ilişkileri belirlemek

Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)	Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8) Merak edilen coğrafi olay/olgu ve mekânlar hakkında bilgi sahibi olmak için sorular sorma, doğru kaynaklardan veri toplama, bu verileri coğrafyanın temel ilkeleri çerçevesinde düzenleme, görselleştirme, analiz ederek inceleme ve ilgili verilerden sonuçlar çıkarma şeklinde gerçekleşen beceriyi ifade eder. Bu beceri; tespit edilen problemlerle ilgili coğrafya biliminin yöntem, teknik ve donanımlarından yararlanılarak çözüm önerileri geliştirilmesi ve bunların çeşitli temsiller ile sunulması şeklinde de ifade edilebilir. Coğrafi sorgulama becerisi; "coğrafi sorular sorma", "coğrafi bilgi toplama", "coğrafi bilgileri düzenleme", "coğrafi bilgileri çözümleme", "coğrafi sonuçlara ulaşma ve bunları paylaşma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. SBAB8.1. Coğrafi Sorular Sorma Süreç bileşenleri SBAB8.1.SB1. Merak ettiği coğrafi olay/olgu ve mekânları tanımlamak SBAB8.1.SB2. Merak ettiği coğrafi olay/olgu ve mekânlar ile ilgili sorular sormak (5N1K) SBAB8.2. Coğrafi Bilgi Toplama Süreç bileşenleri SBAB8.2.SB1. İstenen bilgiye ulaşmak için kullanacağı araçları belirlemek SBAB8.2.SB2. Belirlediği aracı kullanarak olay, olgu, konu ve mekân hakkındaki bilgileri bulmak SBAB8.2.SB3. Olay, olgu, konu ve mekânla ilgili ulaştığı bilgileri doğrulamak SBAB8.2.SB4. Olay, olgu, konu ve mekân hakkında ulaştığı bilgileri kaydetmek SBAB8.3. Coğrafi Bilgileri Düzenleme Süreç bileşenleri SBAB8.3.SB1. Coğrafi bilgileri sınıflandırmak SBAB8.3.SB2. Coğrafi bilgileri görselleştirmek SBAB8.3.SB3. Coğrafi bilgileri birleştirmek SBAB8.3.SB4. Elde ettiği bilgilerin coğrafi sorgulama açısından yeterliliğini değerlendirmek SBAB8.4. Coğrafi Bilgileri Çözümleme Süreç bileşenleri SBAB8.4.SB1. Parçaları belirlemek SBAB8.4.SB2. Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek SBAB8.5. Coğrafi Sonuçlara Ulaşma ve Bunları Paylaşma Süreç bileşenleri SBAB8.5.SB1. Coğrafi bilgilerden örüntüler bulmak SBAB8.5.SB2. Örüntülere dayalı önermelerde bulunmak SBAB8.5.SB3. Önermeleri karşılaştırmak SBAB8.5.SB4. Coğrafi soruları cevaplamak SBAB8.5.SB5. Alternatif çözüm önerileri sunmak SBAB8.5.SB6. Elde ettiği bilgilerden geleceğe yönelik tahminde bulunmak SBAB8.5.SB7. Elde ettiği bilgileri paylaşmak

Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9)	Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9) Coğrafi gözlem; coğrafi bir olay, olgu, konu ve mekân hakkında bilgi ve görüş edinmek amacıyla planlı ve sistemli bir biçimde duyu organları veya gözlem araçları yardımıyla yapılan incelemeyi ifade eder. Coğrafya biliminin dolayısıyla coğrafyacının laboratuvarı arazidir. Coğrafi saha çalışması; olayların meydana geldiği mekânlara giderek gözlem yapmak, yerinde değerlendirmelerde bulunmak ve olaylar arası korelasyonları tespit etmek şeklinde gerçekleşir. Coğrafi gözlem ve saha çalışması, coğrafi süreçlerin ve coğrafi sorgulamanın anlaşılmasını kolaylaştıran önemli becerilerden biridir. Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi; "coğrafi gözlem ve çalışma sahası için hazırlık yapma", "coğrafi gözlem ve çalışma sahasında uygulama", "coğrafi gözlem ve çalışma sahasından elde edilen bilgileri düzenleme", "coğrafi gözlem ve çalışma sahasından elde edilen bilgileri çözümleme", "coğrafi gözlem ve saha çalışması verilerine dayalı tahminde bulunma" ve "coğrafi gözlem sahasından elde edilen bilgileri raporlama" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. SBAB9.1. Coğrafi Gözlem ve Çalışma Sahası İçin Hazırlık Yapma Süreç bileşenleri SBAB9.1.SB1. Coğrafi sorular sormak SBAB9.1.SB2. Gözlem ve çalışma sahası ile ilgili ön bilgi toplamak SBAB9.1.SB3. Gezi güzergâhı çalışma planını ve iş akışını belirlemek SBAB9.1.SB4. Gözlem ve çalışma sahasında kullanacağı malzemeleri temin etmek SBAB9.1.SB5. Gözlem ve çalışma sahası ile ilgili güvenlik ve sağlık risklerini analiz etmek SBAB9.1.SB6. İlgili kişi ve yerlerden gerekli izinleri almak SBAB9.2. Coğrafi Gözlem ve Çalışma Sahasında Uygulama Süreç bileşenleri SBAB9.2.SB1. Gözlem ve çalışma sahasında çalışma planına ve iş akışına uymak SBAB9.2.SB2. Gözlem ve çalışma sahasında coğrafi olay, konu, durum veya mekânları ayırt etmek SBAB9.2.SB3. Gözlem ve çalışma sahasında uygun veri araçları ile bilgi toplamak SBAB9.2.SB4. Gözlem ve çalışma sahasında harita kullanmak SBAB9.2.SB5. Gözlem ve çalışma sahasında çevreye duyarlı olmak SBAB9.3. Coğrafi Gözlem ve Çalışma Sahasından Elde Edilen Bilgileri Düzenlenme Süreç bileşenleri SBAB9.3.SB1. Verileri sınıflandırmak SBAB9.3.SB2. Verileri görselleştirmek SBAB9.3.SB3. Bilgileri birleştirmek SBAB9.4. Coğrafi Gözlem ve Çalışma Sahasından Elde Edilen Bilgileri Çözümleme Süreç bileşenleri SBAB9.4.SB1. Parçaları belirlemek SBAB9.4.SB2. Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek SBAB9.5. Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Verilerine Dayalı Tahminde Bulunma Süreç bileşenleri SBAB9.5.SB1. Coğrafi gözlem ve saha çalışması verilerinden çıkarım yapmak SBAB9.5.SB2. Coğrafi gözlem ve saha çalışması verilerine ilişkin yargıda bulunmak SBAB9.6. Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışmasından Elde Edilen Bilgileri Raporlama Süreç bileşenleri SBAB9.6.SB1. Gözlem ve saha çalışmasından elde ettiği bilgilerden ürün oluşturmak SBAB9.6.SB2. Çalışma sonuçlarını paylaşmak

Harita Becerisi (SBAB10)	Harita Becerisi (SBAB10) Haritalar, mekânsal bilgiyi görselleştirmek için kullanılan araçlar arasında yer almaktadır. Harita kullanma becerisi sayesinde yaşanılan bölge ve yerküre hakkındaki uzamsal bilgiler daha doğru şekilde yorumlanır. Harita becerisi; "harita okuma", "haritayı çözümleme", "haritadan çıkarım yapma" ve "harita oluşturma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. SBAB10.1. Harita Okuma Süreç bileşenleri SBAB10.1.SB1. Haritanın başlığından anlam çıkarmak SBAB10.1.SB2. Haritadaki sembol ve renkleri tespit etmek/ayırt etmek SBAB10.1.SB3. Harita kenar bilgilerini ve harita kenar bilgilerindeki sembolleri anlamlandırmak SBAB10.1.SB4. Konum terimleri, sistemleri ve araçlarını tanımak/kullanmak SBAB10.1.SB5. Harita unsurlarından yararlanarak haritayı/harita türünü çözmek SBAB10.2. Haritayı Çözümleme Süreç bileşenleri SBAB10.2.SB1. Haritada yer alan olay, olgu ve/veya mekânlara ilişkin özellikleri belirlemek SBAB10.2.SB2. Haritada yer alan olay, olgu ve/veya mekânlar arasındaki ilişkileri belirlemek SBAB10.3. Haritadan Çıkarım Yapma Süreç bileşenleri SBAB10.3.SB1. Haritada yer alan olay, olgu veya mekânların özellikleri, konumları, dağılımları, ilişkileri, değişimi ve/veya harita türü ile ilgili çıkarım yapmak SBAB10.4. Harita Oluşturma Süreç bileşenleri SBAB10.4.SB1. Oluşturacağı haritanın amacını belirlemek SBAB10.4.SB2. Harita oluşturmak için gerekli olan yöntemi, araç gereci seçmek ve kullanmak SBAB10.4.SB3. Haritaya ekleyeceği verileri toplamak SBAB10.4.SB4. Veriye ve haritası yapılacak alana uygun harita türü, ölçek, coğrafi koordinat sistemi ve projeksiyon türünden kullanacaklarını belirlemek SBAB10.4.SB5. Verileri haritaya işlemek ve haritanın bileşenlerini oluşturmak SBAB10.4.SB6. Haritayı amaca uygun biçimde kullanmak SBAB10.4.SB7. Haritaları geri çağırmak/hatırlamak

Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11)	Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11) Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram becerisi ve bu becerinin bileşenleri ile tanınması; bu beceriye ait değişkenler arası ilişkiler, eğilimler, modeller, değişimler, sıralamalar ve bağlantıların belirlenmesi; bunlardan sonuç çıkarılması ve bu sonuçların karşılaştırılması; tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram hazırlamak için veri toplanması, verilerin sınıflandırılması ve uygun formlar yoluyla görselleştirilmesi beklenir. Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram becerisi; "tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram okuma ve yorumlama" ve "tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram hazırlama" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. SBAB11.1. Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Okuma ve Yorumlama Süreç bileşenleri SBAB11.1.SB1. Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram temsillerini bileşenleri ile tanımak ve anlamlandırmak SBAB11.1.SB2. Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramı çözümlemek SBAB11.1.SB3. Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramdan sonuç çıkarmak SBAB11.1.SB4. Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramdan elde ettiği sonuçları karşılaştırmak SBAB11.2. Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Hazırlama Süreç bileşenleri SBAB11.2.SB1. Oluşturacağı tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramın amacını belirlemek SBAB11.2.SB2. Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramın türünü ve kullanacağı araç gereci belirlemek SBAB11.2.SB3. Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram hazırlamak için veri toplamak SBAB11.2.SB4. Verileri sınıflandırmak SBAB11.2.SB5. Verileri görselleştirmek SBAB11.2.SB6. Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramları kullanmak
Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12)	Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12) Hayatın tüm unsurlarıyla farkında olabilme, bu farkındalık ile bir bakış, tutum, duruş kazanma ve bunları davranışa, eyleme dökebilme olanağını ifade eder. Mantıksal muhakeme becerisi; "yorumlama", "akıl yürütme biçimlerini uygulama" ve "mantıksal denetleme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. KB2.14. Yorumlama Süreç bileşenleri KB2.14.SB1. Mevcut olay/konu/durumu incelemek KB2.14.SB2. Mevcut olay/konu/durumu bağlamdan kopmadan dönüştürmek KB2.14.SB3. Kendi ifadeleriyle olay/konu/durumu, nesnel ve doğru anlamı değiştirmeyecek bir şekilde yeniden ifade etmek SBAB12.1. Akıl Yürütme Biçimlerini Uygulama Süreç bileşenleri SBAB12.1.SB1. Parçadan bütüne ilişki kurarak sonuca varmak SBAB12.1.SB2. Genelden genele ilişki kurarak akıl yürütmek SBAB12.1.SB3. Genelden özele ilişki kurarak akıl yürütmek SBAB12.1.SB4. Özelden özele ilişki kurarak akıl yürütmek KB2.19. Mantıksal Denetleme Süreç bileşenleri KB2.19.SB1. Önermeleri dönüştürmek KB2.19.SB2. Ölçüt bağlamında kuralları uygulamak KB2.19.SB3. Ölçüt bağlamında yargıda bulunmak

Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13)	Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13) İnsan, evren ve hayata yönelik olarak sistemli, ardışık, bütüncül, refleksif nitelikte soru sorma sürecinin gerçekleşmesini ifade eder. Felsefi sorgulama becerisi; "felsefi merak etme ve şüphe duyma", "felsefi derinlemesine düşünme", "felsefi soru sorma", "eleştirel tavır alma" ve "tartışma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. SBAB13.1. Felsefi Merak Etme ve Şüphe Duyma Süreç bileşenleri SBAB13.1.SB1. Merak etmek SBAB13.1.SB2. Şüphe ile yaklaşmak SBAB13.1.SB3. Peşin hükümden kaçınmak SBAB13.1.SB4. Şüpheyi araç olarak kullanmak SBAB13.2. Felsefi Derinlemesine Düşünme Süreç bileşenleri SBAB13.2.SB1. Düşüncelerin olası olumlu ve olumsuz sonuçlarını incelemek SBAB13.2.SB2. Düşünceleri farklı açılardan analiz etmek SBAB13.2.SB3. Düşüncelerini açık fikirlilikle değerlendirmek SBAB13.2.SB4. Alternatif düşünce sistemlerini, iddia ve çıkarımları analiz etmek SBAB13.2.SB5. Düşüncelerini gerektiğinde değiştirmek SBAB13.3. Felsefi Soru Sorma Süreç bileşenleri SBAB13.3.SB.1. Felsefi bir konu, soru, problem, düşünce üzerine soru yöneltmek SBAB13.3.SB.2. Bütüncül bakmak SBAB13.3.SB.3. Refleksif olmak SBAB13.3.SB.4. Sistemli olarak Sokratik yaklaşmak SBAB13.3.SB.5. Yığılımlı ilerlemek SBAB13.4. Eleştirel Tavır Alma Süreç bileşenleri SBAB13.4.SB1. Bir kavram, konu, soru, problem veya düşünce üzerine eleştiriye açık olmak SBAB13.4.SB2. Bir konu, soru, problem veya düşünceye ilişkin güçlü ve zayıf yönleri tespit etmek SBAB13.4.SB3. İrdelemek SBAB13.4.SB4. Değerlendirmek KB2.18. Tartışma Süreç bileşenleri KB2.18.SB1. Mantıksal temellendirme yapmak KB2.18.SB2. Mantıksal çelişkileri, tutarsızlıkları ve/veya geçersizlikleri tespit etmek KB2.18.SB3. Çürütmek veya kabul etmek

Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14)	Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14) Geçmişten günümüze aklı düşünmeye sevk eden sorular ve bu sorular karşısında felsefi değer kazanmış cevaplarla karşılaşma, düşünme ve sorgulama becerilerini kullanabilmeyi ifade eder. Felsefi muhakeme becerisi; "felsefi problemleri anlama", "felsefi düşünce ve argümanları değerlendirme", "yorumlama" ve "felsefi metin inceleme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. SBAB14.1. Felsefi Problemleri Anlama Süreç bileşenleri SBAB14.1.SB1. Soru ve problemlerin ortaya çıkış sebeplerini açıklamak SBAB14.1.SB2. Soru ve problemleri yaşam ile ilişkilendirerek değerlendirmek SBAB14.2. Felsefi Düşünce ve Argümanları Değerlendirme Süreç bileşenleri SBAB14.2.SB1. Felsefi düşünce ve argümanları ifade etmek SBAB14.2.SB2. İlişki kurmak SBAB14.2.SB3. Felsefi düşünce ve argümanları sorgulamak SBAB14.2.SB4. Tutarlılık ve geçerliliği incelemek SBAB14.2.SB5. Felsefi düşünce ve argümanları karşılaştırmak KB2.14. Yorumlama Süreç bileşenleri KB2.14.SB1. Mevcut olay/konu/durumu incelemek KB2.14.SB2. Mevcut olay/konu/durumu bağlamdan kopmadan dönüştürmek KB2.14.SB3. Kendi ifadeleriyle olay/konu/durumu, nesnel ve doğru anlamı değiştirmeyecek bir şekilde yeniden ifade etmek SBAB14.3. Felsefi Metin İnceleme Süreç bileşenleri SBAB14.3.SB1. Bir metindeki kavram, soru ve problemleri tespit etmek SBAB14.3.SB2. Bir metinde savunulan düşünce ve argümanları tespit etmek SBAB14.3.SB3. Metni değerlendirmek
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15)	Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15) Veriye dayalı bilgileri kullanarak mantıksal çıkarımlarda bulunma ve alternatif görüş üretme sürecini ifade eder. Felsefi düşünce ortaya koyma becerisi; "çözümleme", "felsefi metin inceleme" ve "özgün felsefi görüş sunma ve felsefi metin yazma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. KB2.4. Çözümleme Süreç bileşenleri KB2.4.SB1. Nesne, olgu ve olaylara ilişkin parçaları belirlemek KB2.4.SB2. Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek SBAB15.1. Felsefi Argümantasyon Oluşturma Süreç bileşenleri SBAB15.1.SB1. Felsefi iddia ileri sürmek SBAB15.1.SB2. İddiaya dayanak oluşturacak verileri tespit etmek KB2.15. Yansıtmak SBAB15.2. Özgün Felsefi Görüş Sunma ve Felsefi Metin Yazma Süreç bileşenleri SBAB15.2.SB1. Özgün düşünmek SBAB15.2.SB2. Felsefi düşünceyi kurgulamak SBAB15.2.SB3. Felsefi metin yazmak

Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)	Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16) Bir sorunu veya argümanı, onu etkileyen sosyal güçlerin ve içinde şekillendiği toplumsal bağlamın bilinciyle ve duyarlığıyla sağduyulu bir şekilde değerlendirme becerisini ifade eder. Eleştirel sosyolojik düşünme becerisi; "çözümleme", "sorgulama", "sentezleme" ve "eleştirel düşünme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. KB2.4. Çözümleme Süreç bileşenleri KB2.4.SB1. Nesne, olgu ve olaylara ilişkin parçaları belirlemek KB2.4.SB2. Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek KB2.8. Sorgulama Süreç bileşenleri KB2.8.SB1. Merak ettiği konuyu tanımlamak KB2.8.SB2. İlgili konu hakkında sorular sormak (5N1K) KB2.8.SB3. İlgili konu hakkında bilgi toplamak KB2.8.SB4. Toplanan bilgilerin doğruluğunu değerlendirmek KB2.8.SB5. Toplanan bilgilerin doğruluğunu değerlendirerek çıkarım yapmak KB2.20. Sentezleme Süreç bileşenleri KB2.20.SB1. Parçaları belirlemek KB2.20.SB2. Parçalar arası ilişki kurmak KB2.20.SB3. Parçaları birleştirerek özgün bir bütün oluşturmak KB3.3. Eleştirel Düşünme Süreç bileşenleri KB3.3.SB1. Olay/olgu/problem veya durumu sorgulamak KB3.3.SB2. Sorgulanan olay/olgu/problem veya durum ile ilgili sonuç çıkarmak KB3.3.SB3. Akıl yürütmeyle ulaştığı çıkarımları yansıtmak
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17)	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17) Geçmişteki bir sorunu tarihsel bağlamında ve olayı yaşayan insanların gözünden değerlendirerek dönemin şartları içinde neler yapılabileceğini analiz etme ve karar verme becerisini ifade eder. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi; " tarihsel sorunu belirleme ve çözümleme" ve "tarihsel soruna alternatif çözüm üretme ve değerlendirme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. SBAB17.1. Tarihsel Sorunu Belirleme ve Çözümleme Süreç bileşenleri SBAB17.1.SB1. Tarihsel bir sorunu tanımlamak SBAB17.1.SB2. Tarihsel bir soruna ilişkin tarafların çıkar, değer ve bakış açılarını çözümlemek. SBAB17.1.SB3. Tarihsel bir sorunun çözümü için yapılan uygulamaları ve alınan kararları değerlendirmek. SBAB17.1.SB4. Tarihsel bir sorunun çözümü için yapılan uygulamaların ve alınan kararların güncel sorunların meydana gelmesine etkilerini belirlemek. SBAB17.2. Tarihsel Soruna Alternatif Çözüm Üretme ve Değerlendirme Süreç bileşenleri SBAB17.2.SB1. Tarihsel bir sorunu çözmeye yönelik alternatif öneriler geliştirmek SBAB17.2.SB2. Tarihsel bir sorunu çözmeye yönelik geliştirdikleri alternatif önerilerin olası sonuçlarını geçmişte yaşayan insanların yaptıkları uygulamalar ve aldıkları kararların sonuçlarıyla karşılaştırarak değerlendirmek

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim Dergisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan, üç aylık, hakemli, uluslararası bilimsel bir dergidir. Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım aylarında olmak üzere yılda dört sayı yayımlanan dergi; okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerine, yaygın eğitime ve ilgili paydaşlara yönelik araştırmaları kapsar. Dergide yayımlanan çalışmaların kuramsal ve/veya uygulamalı olarak alana katkı sunması, güncel tartışmaları ele alması ve eğitim araştırmalarının ilerlemesine destek sağlaması beklenmektedir.

Derginin temel amacı; eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerileri bilimsel düzlemde tartışmaya açmak, paylaşmak ve akademi ile uygulama arasındaki etkileşimi güçlendirmektir.

Millî Eğitim dergisi yayın ilkeleri aşağıda yer almaktadır:

- Millî Eğitim Dergisi'ne gönderilen makalelerin özgün olması, daha önce yayımlanmamış ve yayın için değerlendirme sürecine alınmamış olması gerekir
- Makaleler, dipnot, özet ve kaynakça hariç en fazla 8.000 kelime olmalıdır. Belirtilen sınırı aşan çalışmalar ön inceleme aşamasında iade edilir
- Makalelerde aşağıdaki beyanlar açık ve şeffaf biçimde yer almalıdır:
    * Yazar katkı beyanı
    * Çıkar çatışması beyanı
    * Etik kurul izin belgesi (gerekliyse)
    * Araştırma ve yayın etiği beyanı
    * Finansman / destek bilgisi
    * Veri kullanılabilirliği beyanı
    * Yapay zekâ araçlarının yazım veya analiz sürecine katkısı (varsa, tür ve kapsam belirtilerek)
- Tüm yazarlar gerçek katkı sahipleri olmalıdır. Hediye, sembolik veya gizli yazarlık kesinlikle kabul edilmez
- Makalelerde, özellikle hassas ve dezavantajlı gruplar söz konusu olduğunda, saygılı, kapsayıcı ve ötekileştirmeyen bir dil kullanılması esastır.
- Araştırmalarda katılımcıların rıza, gizlilik ve mahremiyet hakları korunmalıdır.
- Başvuru, yazım kuralları, makale şablonu ve dergi kapsamına uygun olmayan çalışmalar ön incelemede reddedilir.
- Makaleler, çift kör hakemlik ilkeleri doğrultusunda en az iki hakem tarafından değerlendirilir. Yayın kararı, editör önerisi üzerine yayın kurulu tarafından verilir.
- Yayımlanan makalelerdeki görüşlerin sorumluluğu yazarlara aittir; bu görüşler Millî Eğitim Dergisi'nin kurumsal görüşü olarak değerlendirilmez.

Ön İncelemede Doğrudan Reddedilecek Durumlar

Aşağıdaki özellikleri taşıyan çalışmalar hakem değerlendirmesine gönderilmeden reddedilir:

- Derginin kapsamına ve yayın hedeflerine uymayan makaleler,
- Alana özgün katkı sunmayan çalışmalar,
- Yetersiz, hatalı veya bilimsel tutarlılığı zayıf araştırma yöntemi içeren makaleler,
- Akademik dil ve üslup standartlarına uymayan, kapsamlı anlatım ve yazım hataları bulunan metinler,
- Etik kurul izni gerektirdiği halde izin belgesi bulunmayan araştırmalar,
- Makale biçimlendirme ve teknik gerekliliklere (özet, anahtar kelimeler, tablo-şekil düzeni, atıf sistemi vb.) uymayan çalışmalar,
- Yüksek lisans/doktora tezlerinden üretilen çalışmalar da dahil olmak üzere, etik olmayan düzeyde benzerlik oranı yüksek metinler,
- Eş zamanlı olarak başka bir dergiye gönderilen veya daha önce yayımlanmış makaleler.

1. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Gizli değerlendirme sürecine uygun tarafsız bir değerlendirme ve yayım süreci önemsenmektedir. Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

Gerekli Belgeler

1. **Başvuru Dilekçesi:** Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgileri yer almalıdır.
2. **İsimli makale:** Makalenin yazar isimli tam metni Word dosyası formatında olmalıdır.
3. **İsimsiz makale:** Makalenin yazar isimsiz tam metni Word dosyası formatında olmalıdır. Makale dosyaları sisteme yüklenirken isimsiz dosya "Tam Metin" olarak yüklenmelidir.
4. **Benzerlik raporu:** Makale sahipleri, başvuru esnasında benzerlik raporu için sistem tarafından intihal.net adresine yönlendirilecektir. Raporun tamamı PDF formatında sisteme yüklenmelidir.
5. **Telif Hakkı Devir Formu**: Yazar/ların bilgileri ve imzaları yer almalıdır.
6. **Etik Kurul İzin Belgesi:** Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik kurul izninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik kurul iznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik kurul izni yerine geçmez.
7. **Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi:** Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her türlü teşkilatta (merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı) yapılan ulusal ve uluslararası araştırma uygulamalarına yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ‘Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi’ sisteme yüklenmelidir.
8. **Makale Başvuru Ücreti Dekontu**: Millî Eğitim dergisinde 15.05.2024 tarihinden itibaren her bir makale gönderimi için başvuru ücreti talep edilmektedir. Bu ücret makalenin kabul veya ret şartına bağlı olmaksızın makale başvurusu esnasında alınan bir işlem ücretidir. Hiçbir durumda iade edilmez. Detaylı bilgi ücret politikası sayfasında yer almaktadır.

2. ÖN İNCELEME, DEĞERLENDİRME VE YAYIN SÜRECİ

Milli Eğitim dergisine yayımlanmak üzere gönderilen makaleler ilk olarak ön inceleme aşamasında incelenir. Başvurusu yapılan makalelerin ön inceleme süreci aşağıda açıklanmıştır.

- Başvuru Şartlarına Uygunluk: İstenilen belgeler bölümünde belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz ve doğru olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.
- Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk: Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

- Makale Şablonuna Uygunluk: Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki "Makale Şablonu" kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.
- Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk: Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur.
- Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk: Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, başvuru esnasında benzerlik raporu için sistem tarafından intihal.net adresine yönlendirilecektir. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Ön değerlendirme süreci yaklaşık bir ay içerisinde tamamlanmakta olup uygun bulunan makaleler değerlendirme sürecine alınır. Başvurusu yapılan makalelerin değerlendirme süreci aşağıda açıklanmıştır.

Hakem Süreci: Milli Eğitim dergisi, çift-gizli (double-blind) hakemlik sistemi uygulamaktadır. Değerlendirme sürecine alınan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış ve ilgili makalenin çalışma alanında yayını bulunan iki hakeme gönderilir. Hakemlerin belirlenmesinde makale konularıyla birebir uyumlu uzmanlık alanlarında çalışmış olmaları esastır. Hakem kararlarında iki farklı görüş çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Makale hakkında aynı görüşte en az iki rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem değerlendirme süreci ise yaklaşık altı ay sürmektedir. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Gizli Değerlendirme Süreci" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Revizyon Süreci: Yazarlar; editörün, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak makalelerde Yayın Kurulu veya editörler tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.Değerlendirme ve revizyon süreci tamamlanan makaleler yayım sürecine alınır. Kabul edilen makalelerin yayım süreci aşağıda açıklanmıştır.

- Dergiye sunulan çalışmalardan hangilerinin yayımlanacağı, hakem raporları çerçevesinde, Dergi Yayın Kurulu, Editörler ile Genel Yayın Yönetmeni'nin ortak kararıyla belirlenir. Tüm dergi değerlendirme aşamalarından başarıyla geçen çalışmaların nihai yayımlanma/ma kararı Dergi Yayın Kuruluna aittir.
- Dergi sayıları; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının https://ttkb.meb.gov.tr/ web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.
- Yayımlanan makalelerdeki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.Makale başvurusu sonrasında tüm sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen makaleler gizli değerlendirme sürecine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz. Millî Eğitim dergisine başvuru ve iletişim kanalı DergiPark sistemidir.

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES

The *Millî Egitim Journal* is a quarterly, peer-reviewed, international scholarly journal published by the Ministry of National Education. The journal is published four times a year, in February, May, August, and November, and covers research addressing all levels of education from pre-school to higher education, as well as non-formal education and related stakeholders. It is expected that the studies published in the journal will, theoretically and/or practically, contribute to the field, address current debates, and support the advancement of educational research.

The primary aim of the journal is to open issues, practices, problems, and recommendations concerning education and instruction to scientific discussion, to facilitate their dissemination, and to strengthen the interaction between academia and practice.

The publication principles of the *Milli Egitim* Journal are as follows:

- Articles submitted to the *Milli Egitim* Journal must be original, must not have been previously published, and must not be under consideration for publication elsewhere.
- Articles may not exceed 8,000 words, excluding footnotes, abstract, and references. Submissions that exceed this limit are returned at the preliminary review stage.
- The following statements must be included in the article in a clear and transparent manner:
- Author contribution statement
- Conflict of interest statement
- Ethics committee approval document (if required)
- Research and publication ethics statement
- Funding/support information
- Data availability statement
- Statement on the contribution of artificial intelligence tools to the writing or analysis process (if any, specifying the type and scope)
- All authors must be genuine contributors. Gift, honorary, or ghost authorship is strictly unacceptable.
- Particularly where sensitive and disadvantaged groups are concerned, it is essential that the language used in articles be respectful, inclusive, and non-discriminatory.
- In research, participants' rights to consent, confidentiality, and privacy must be protected.
- Submissions that do not comply with the submission requirements, Author Guidelines, article template, or the scope of the journal are rejected at the preliminary review stage.
- Articles are evaluated by at least two reviewers under a double-blind peer-review process. The publication decision is made by the Editorial Board based on the recommendation of the editor.
- The responsibility for the views expressed in published articles belongs to the authors; these views are not to be regarded as the institutional views of the Milli Eğitim Journal.

Grounds for Desk Rejection at the Preliminary Review Stage

Manuscripts with the following characteristics are rejected without being sent for peer review:

- Articles that do not fall within the scope and publication objectives of the journal,
- Studies that do not provide an original contribution to the field,
- Articles that employ inadequate, flawed, or scientifically weak research methods,

- Manuscripts that fail to meet academic language and style standards and contain extensive expression and writing errors,
- Research requiring ethics committee approval but lacking an ethics approval document,
- Manuscripts that do not comply with article formatting and technical requirements (such as abstract, keywords, table–figure layout, citation system, etc.),
- Texts with an unethically high similarity rate, including those derived from master's/doctoral theses,
- Articles that have been submitted concurrently to another journal or have been previously published.

1. SUBMISSION OF MANUSCRIPTS

The *Millî Eğitim Journal* primarily aims to publish high-quality studies that can contribute to the education system in accordance with science and scientific publication ethics, under the scrutiny of field experts. An impartial and confidential evaluation and publication process in line with the principles of double-blind review is of particular importance. To submit an article, the following files and documents must be fully uploaded to the system via the website http://www.dergipark.org.tr/milliegitim.

Required Documents

1. **Application Letter:** The letter must include the article title, article type, author names, authors' contact information (e-mail, telephone, institutional affiliation), and ORCID information.
2. **Manuscript with Author Names:** The full text of the article including author names must be in Word format.
3. **Manuscript without Author Names:** The anonymised full text of the article (without author names) must be in Word format. When uploading the article files to the system, the anonymised file must be uploaded.
4. **Similarity Report:** During submission, authors will be directed by the system to the website intihal.net for the similarity report. The full report must be uploaded to the system in PDF format.
5. **Copyright Transfer Form**: The form must include the information and signatures of the author(s).
6. **Ethics Committee Approval Document:** For all manuscripts, an Ethics Committee Approval Document must be submitted. In cases where ethics committee approval is not required, authors must upload a document explaining the justification to the system. The institution from which ethics approval was obtained, as well as the date and decision number, must be stated in the Method section of the article. If ethics approval is not required, this must again be explained with justification in the Method section. Institutional or individual implementation permissions obtained for the research do not substitute for ethics committee approval.
7. **Research and Application Permission Document**: For national and international research conducted in any unit affiliated with the Ministry of National Education (central, provincial, or overseas units), the 'Research and Application Permission Document' approved by the Ministry of National Education must be uploaded to the system.
8. **Article Submission Fee Receipt:** As of 15.05.2024, an article submission fee is charged for each manuscript submitted to the *Milli Egitim Journal*. This fee is a processing fee collected at the time of submission, irrespective of whether the article is accepted or rejected, and it is non-refundable under any circumstances. Detailed information is provided on the fee policy page.

2. PRELIMINARY REVIEW, EVALUATION, AND PUBLICATION PROCESS

Articles submitted to the *Milli Egitim Journal* for publication are first examined at the preliminary review stage. The preliminary review process for submitted manuscripts is explained below.

- **Compliance with Submission Requirements:** It is checked whether the information and documents specified in the Required Documents section have been uploaded completely and correctly.
- **Compliance with the Author Guidelines of the Journal:** Correct and fluent use of language, spelling rules, article word count, word counts in the Turkish and English abstracts, number of keywords, accuracy of the expressions in foreign languages, and compliance of references with the rules, etc. are checked.
- **Compliance with the Article Template:** The "Article Template" available on our DergiPark page must be used when preparing manuscripts. During the evaluation process, it is examined whether the article complies with the template specifications.
- **Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements:** It is examined whether the article addresses current educational practices; whether it possesses fundamental scientific features such as clear aims, methods, and results; the quality and size of the sample in the conducted research; the currency of the research topic; and whether the results and recommendations contribute to education. When necessary, the manuscripts under review are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation.
- **Legal and Ethical Compliance:** Articles may include ideas, criticism, and recommendations. However, such ideas and criticism must not constitute a legal offence, must not violate ethical rules, and must not damage the reputation of individuals or institutions. Articles found suitable in terms of publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, authors will be directed by the system to intihal.net at the submission stage for the similarity report. Responsibility for similarity rests entirely with the author. To ensure the healthy conduct of the process, the similarity threshold adopted by the *Millî Egitim Journal* is kept confidential. This threshold is determined by the Editorial Board based on the rate recommended by ULAKBİM and relevant authorities.

The preliminary review process is generally completed within approximately one month, and the manuscripts deemed suitable are moved into the evaluation process. The evaluation process of submitted manuscripts is explained below.

Peer-Review Process

The *Milli Egitim Journal* employs a double-blind peer-review system. Articles taken into the evaluation process are sent to two reviewers who are recognised for their works and publications in their field and who have publications in the subject area of the article. In determining reviewers, it is essential that they have worked in subject areas that directly match the topic of the article. In the event of two divergent reviewer opinions, a third reviewer is consulted. The peer-review process continues until at least two reports in agreement on the article are obtained. A maximum of twelve reviewers may be invited for a single article. If no outcome can be obtained from reviewers in this process, the article is returned. Reviewer reports are confidential and are kept for five years. The peer-review process typically takes approximately six months. In some cases, this period may be extended. Detailed information on the peer-review process is provided in the "Confidential Evaluation Process" section on our DergiPark page.

Revision Process

Authors are required to take into account the criticism, recommendations, and corrections of the editor, reviewers, and the Editorial Board. If there are points with which they do not agree, they have the right to explain their reasons in writing. Corrections made during the revision process must be uploaded to the system using the Reviewer Revision Table available on our DergiPark page. Non-substantive minor corrections may be made by the Editorial Board or editors in articles accepted for publication. Articles for which the evaluation and revision process has been completed are then moved into the publication process. The publication process for accepted articles is explained below.

- Which submissions will be published in the journal is decided jointly by the Journal Editorial Board, Editors, and the Editor-in-Chief, within the framework of the reviewer reports. The final decision to publish or not to publish studies that have successfully passed all journal evaluation stages belongs to the Journal Editorial Board.
- Issues of the journal are published on the website of the Board of Education of the Ministry of National Education (https://ttkb.meb.gov.tr), on ULAKBİM ODİS, and on DergiPark.
- The responsibility for the findings and views expressed in published articles belongs to their authors.

Following manuscript submission, the responsibility for tracking the entire process rests with the author. The *Millî Egitim Journal* uses the DergiPark system as its primary channel of communication with authors and reviewers. Articles sent to the personal e-mail addresses of journal staff or to the journal's e-mail addresses are not considered for evaluation, as they do not comply with the confidential evaluation process. The sole channel for submission and communication with the *Milli Egitim Journal* is the DergiPark system.

By submitting a manuscript, authors are deemed to have accepted all conditions stated in the publication principles of the **Millî Egitim Journal.**